教育哲學

林礪儒著

教育哲學

民國三十五年七月初版
民國三十六年二月再版

每冊定價國幣一元六角

著作者　林礪儒
發行者　開明書店　代表人范洗人
印刷者　開明書店

(80 P.) K　[illegible]

序

一九四四年冬，倭寇連陷桂柳，我隨桂林師範學院由廣西三江縣丹洲溯江避寇入黔，一九四五年二月下旬，纔到平越。三月一日復課，我爲諸生講教育哲學，每週三小時，至七月下旬講畢，隨講隨寫，遂成此稿。流離播遷之中，參考書異常缺乏，屬於教育哲學的書，只得一冊杜威著：民主主義與教育，原文翻印的。此外要引述點別種教育哲學底名著，只好憑記憶所及，述其大意罷了。

教育哲學是最近半世紀新興的東西，適值資本主義社會成熟而快要腐爛底時期，一般哲學思想都感到徬徨苦悶而多趨向於調和彌縫，教育哲學自然不能例外。另一方面，近百年來由於資本主義的民主社會底發展，教育底實踐確得了空前的進步，從而教育社會化，學習工作化，兒童本位，個性發展等原則也由實踐中體得而成爲教育底流行口號。現代教育哲學要綜合地詮釋此類原則而又顧慮到社會背景底枘鑿，遂益感覺得彷徨逡巡。杜威底教育學說，由於美國民主社會底較高度的發展，而封建的傳統觀念較稀薄，因而對於教育過程，體認得較眞切，而不像德國流觀念論底那樣玄虛。然而他底立脚點實用主義畢竟不脫持盈保泰底市民哲學底窠

曰，從而他底所謂生長、經驗、實踐、轉變乃至於改造等等概念底涵義，也就不免有所制約，而趨於折中彌縫，令人感到有所不足，有所遷就。然而要指摘杜威學說底缺點，又決不是站在德國流理想主義的立場所能有底權利。

我們中國底教育雖還很落後，而由於百年來飽受帝國主義底壓迫而掙扎求解放；最近二十年，一面目覩鄰邦蘇聯社會主義底建設底空前的成就，而我們自己又始終向着三民主義的革命路線而不斷奮鬪，處境苦而求生迫切，也自不失爲可能產生較眞確的教育哲學底園地。我們一面認識了資本主義社會底威力，而一面又痛感到它底殘酷非理；一面感受着封建傳統底桎梏，而同時又感到時機已至急須解放；我們對於旣陳的芻狗無可留戀，對於新發見的眞理無所避忌；這些都是艱苦的環境所以啓示我們，玉成我們的。尤以八年來對倭寇底抗戰及五年來世界民主同盟對法西斯軸心底鬪爭，這大時代揚棄了不少學術的秕糠，沖洗出了教育底眞面目，只要肯平心靜氣觀察，自不難認識眞理之所在。全世界被壓迫的大衆在實踐鬪爭，在學習革命，社會環境底眞相一步一步被認識，解放底障礙一層一層被克服，中途雖還有不少逆轉的漩渦，反動的波濤，而一派人類實踐底學習底洪流鮮明有力地反映於吾人耳目。此一册小小的著作，其中所論，倘偶有一得，也只能歸功於大時代底啓示。

再者：近年我和好友許崇清先生及故張栗原先生相處底時間不少，得他們兩位底啓發也多。他們兩位底論著，本書裏引用頗多，這是應該誌謝的。

林礪儒一九四五，雙十，於坪越。

目錄

第一講 總論

第一節 教育哲學是否必要

教育哲學是一種新興的學問，今日還在形成中，換句話說，還是未成品。從來的教育思想，古代的如柏拉圖，近代的如盧騷，如裴斯塔羅齊，他們的理論雖然提供了豐富而且珍貴的哲理，可是他們都未曾用「教育哲學」這個名稱來發表他們的學說。十九世紀之初，赫爾巴特發表他的名著普通教育學，也只宣告教育學成立罷了。一八四八年德人 Rosenkranz 發表 Pädagogik als System，這個名稱也只表明他的教育學理是有系統的，成體系的。而後來美國人把這本書翻譯成英文，就給它改名為 Philosophy of Education，教育哲學底名稱就自此始。近五十年來，美國學者如 Horne, Macvennel, Shreves 諸位都有 Philosophy of Education 發表，而其實至杜威的名著 Democracy and Education 出版，其副名為 An Introduction to the Philosophy of Education，這纔成了劃時代的作品。以教育學發祥地著名世界底德國，近百年來，教育學者輩出，他們的學說也都和他們德國的特產哲學結着不解之緣。而前世紀

之末及本世紀之初，新康德派鉅子納托爾普(Paul Natorp, 1854—1927)先後發表他的名著Sozial Pädagogik和Philosophie und Pädagogik，也就成了獨樹一幟的教育哲學。於是本世紀這四十年間世界教育哲學隱然成了兩大陣線對峙着：新康德派、新理想主義以納托爾普爲大將，而實用主義則以杜威爲大將。

在另一方面自實驗教育學出，流行一時，遂有推翻教育哲學之論。例如：德國萊比錫市教育會會員J. K. Kretschmar於一九二一年發表一篇論文，標題是哲學的教育學告終(Das Ende der Philosophischen Pädagogik)，大意是說現今教育學之發達，已經離開她的母親——哲學——而長成獨立，今後應該棄卻哲學的思辯，而採實驗實證的態度，以建設純經驗的科學的教育學。

教育哲學還有沒有必要呢？可否以實驗科學的教育學代替教育哲學呢？從事實際教育工作底人們往往輕視教育哲學。他們只把教育看作純然的技術，只要有了適當的技術——教學技術，測驗技術，統計技術等——便可勝任愉快，不要再要什麽理論。其實，這見解是錯誤的。實踐是理論底基礎，而理論是實踐底嚮導。不依據實踐底理論是玄虛的，而沒有理論底實踐是盲目的。理論與實踐不能截然分離。教育工作者在實踐上犯底錯誤是因爲理論不正確，見解繆誤。理

論不足底人們，做起工作往往受傳統束縛，或受外界的權威、或偶然的事情所支配。恩格斯指摘那班輕視哲學底科學家，曾這樣說：「當自然科學家輕視哲學或謾罵哲學之時，他們就以爲從哲學中解放出來。但是自然科學家在實際上如果沒有思惟便寸步難行，而思惟則必須有邏輯上的諸範疇。從那裏去找這些範疇呢？於是他們向那班所謂有教養的人們去借用那時髦的流行的理論，而這班人的頭腦往往只充滿了久已過時的哲學的殘餘，或取自大學必修的哲學課程中的渣滓，或是無批判地亂雜無章地讀了些十色五光的哲學著作，而從中剽竊一點，其結果，他們便成爲哲學底俘虜。那些特別激烈地謾罵哲學底人們，反而作爲了最劣的最流俗的哲學底殘餘底俘虜。」

近來庸俗的所謂實際教育家，往往憑着一點片面的觀察，便任意聯想，爲所欲爲。他們指摘比較進步的學說，而一方面卻追逐流行語，逢迎權威者，甚或未習古典而崇拜古典，不知革命而妄稱革命，入耳出口，指鹿爲馬；他們從門裏逐出教育哲學，教育哲學卻又從窗外飛進來了。他們逐出的是比較進步的哲學，而飛進來的卻是歪曲的顛倒的論調，就把我們的教育實際家迷住了。

第二節 哲學與教育

自古迄今，哲學與教育兩種思潮底聯繫都非常密切。中國哲學向來以人生為主題，而政治與教育便是它底內容。古代希臘哲人派（Sophist）初用哲學的研究去解決人生問題，他們就是以教育為業者。蘇格拉底主張知德合一，眞理是可知的，也是可教的，遂創產婆法（Maieutic method）。柏拉圖、阿里士多德底哲學同時就是他們底教育思想。近世闞美紐斯（Comenius）底教育思想就脫不了他的宗教哲學的人生觀。十七八世紀實學派主張實用的陶冶，重國語、科學，其哲學背景就是當代的實證主義，合理主義，經驗主義。盧騷底教育思想以自然主義作背景，裴斯塔羅齊底哲學背景是新人文主義的人生觀。要之哲學與教育向來結不解之緣，這是不可否認的事實。非希特（Fischte）說：「教育若沒有哲學，它本身決不能完全明瞭。所以二者之間存有相互的關係，缺一不可。」斯賓塞爾也說：「只有眞正哲學家纔能推行眞正的教育。」本世紀兩大派教育哲學——實用主義與新理想主義——底鉅子，杜威與納托爾普，都認為哲學就是教育學。像他們那樣把哲學和教育學看作完全同一，雖難得人人贊同，然亦可以證明教育學之必不可缺少哲學的探究。

近人張栗原先生在他所著教育哲學引論，這樣說「哲學底任務是在探究宇宙之總的根源及論究自然、社會及思惟底一般的運動法則，所以哲學乃是人類知識底最高的綜合。哲學上的原理是根據各種實證科學底現實資料及其所顯示的法則所構成的基本原理，哲學上的規律是客觀世界運動底總規律。因此，哲學底概念與範疇，在形式上是抽象的，而在實質上，在內容上，卻是具體的。在它中間實現了抽象與具體底統一。哲學底規律在性質上是一般的，但同時包含了特殊的單獨的內容。惟其如此，所以哲學底規律是一切科學的基礎，同時，哲學底理論是一切科學理論底出發點。換言之，哲學就是科學研究之總的方法論，它是可以指導科學的研究並促進其發展的。與此相同，教育哲學底任務在研究教育理論上一般的原理或原則，因而提供各教育研究的部門以理論的根據，使各個教育研究的部門得此理論上的指導更便利地和正確地去處理它的特殊對象，因而構成一定的理論體系，或是確定教育實施上一定的原則或方案。所以教育科學的研究在這裏就需要教育哲學底領導了。」

恩格斯在與具體的知識領域底發展相關聯之上，提出了舊的意義底哲學告終底問題。他認為這是與實踐及具體科學有聯繫的哲學。說明自然現象與社會現象，而用抽象的構思代替具體的結論，這在具體的知識比較沒有充分發展底水平之下，是當然的事情，這簡直是缺乏了

關於自然與社會之歷史的發展之知識。隨着社會科學上的進步，隨着十九世紀到二十世紀底自然科學的新發見，哲學與具體的科學底分離，即從具體的科學分離了的哲學，就告終結。但是，與人類的實踐及科學全體底發展相聯繫的哲學，還是存留着。

具體的科學若沒有被正確的哲學領導着，就會產出錯誤的結果。即是把沿着自然的途徑得來的完全正確的眞理拿來作錯誤的觀念論的解釋。例如物理學上的電子說發明之後，就有人據此而說「物質消滅了。」其實只是從來的物質表象消滅了。他們不知道我們的認識是怎樣加深的。最正確的知識都受一定的限制，並且這種限制性在認識過程中逐漸被揚棄。伊里齊這樣說：「所謂物質消滅，就是說從前認識物質所達到的那個限界的消滅，而我們的知識卻更進了一層。」近來自然科學因爲不能從正確的哲學立場去處理最近的發見底科學眞理，便往往轉入錯誤的結論。例如根據生物學底新發見而造出神祕的生機論，偉大的物理學者愛因斯坦也會根據相對論而主張科學與宗教可以兩立，且有相須的必要。這些事情都指示着沒有正確的哲學觀點，對於現代科學所發見所提供的龐大的資料，便沒法處理。他們偶然從現實把事實分離出來，往往表面地機械地使它們互相統一。在這種情形建立了孤立地解釋那個事實底基礎。這些往往美其名曰「折衷，」或「中庸。」在這樣折衷主義或中庸之道之下，便喪失了一

般的基礎及個個事件底聯結。其實聯結個個事實個個方面底一般基礎，這正是具體的現實，即一定的社會。如不從具體的現實出發，而從極抽象的理論命題出發，便喪失一切基礎。在一般基礎喪失時，聯結便成了人工的任意的產物，重要的各種事實被放棄了。伊里齊說：「在社會現象領域中，最流行的方法，最無益的方法，莫過於分離個個小事實和玩弄實例。爲要在事實上奠定基礎，就必須無例外地把捉與所考察的問題有關係的事實底總體，而不是個個事實。否則會任意地選擇並搜集事實，就會無視整個歷史現象之客觀的相互依存的關係，爲了注意無意義的事情，而採取『主觀的』處理方法。」

由此觀之，所謂哲學的教育學告終，乃是指涉及具體的教育問題而言。例如兒童學習力底考察，學習成績底考查，現在有了實驗的科學方法，便不該再像從前那樣抽象地、含渾地推測了。從前那樣的哲學的構思是告終了，再不該用了。然而把整個教育現象作綜合的全面的討究，闡明了其中的法則，而指導教育工作全面的方向，這樣的教育哲學還存留着，還非常必要。若沒有這樣的教育哲學領導着，便會發生許多錯誤。例如近年指摘「自由教育」底議論，竟墮落到甘心欽佩法西斯教育和純粹教育那一類的謬論。他們所以如此荒謬滑稽，就因爲他們把一個片面的事實抽象出來，孤立起來，而又任意結合，僞裝因果。

還有一點要注意的：哲學自身也種類繁多，有正確的，也有庸俗的，有進步的，也有落後的。若走上庸俗的落後的哲學路線，而討論教育，其遺害也不尠。要避免這類謬誤，不作庸俗哲學底俘虜，只好研究正確的哲學。正確的哲學是從客觀的現實出發，從客觀的現實中探究其內在的法則。

哲學領域內之任何部門都和教育學有密切關係。如自然哲學、知識哲學、道德哲學、藝術哲學等都和教育理論有密切的關係。因此，納托爾普要擴大教育學底基礎科學。然而其中與教育理論關係最深切的首推認識論、方法論。例如現代兩大派教育理論——杜威與納托爾普——關於教育的結論主張，雖有許多相同，而各自的立場迥異，就因爲雙方底認識論、方法論不同種。這因爲教育研究之中心對象在吾人經驗之生成發展，而這恰是認識論、方法論之中心問題。

第三節　教育哲學是甚麼？

納托爾普在他的名著哲學與教育學裏，指出教育底基本概念是陶冶(Bildung)，如藝術底創作，或生物底成長，都是把混沌的素材造成一定的形態，而達到它本應有的完全。那麼陶冶是把事物由素材變成完全，換句話說，是從存在走向當爲底發展。教育學是要探究這個發展底

規範。發展須於事物底本身內含有可能性，人間的發展尤其如是，這叫做自發性、自律性。這個自發性、自律性中含有當爲，這是理念。理念內在於自發性裏面底理念是意味着應當有的完全，這不斷於經驗的世界，乃是一切經驗之所由成立底根本法則(Urgesety)，我們的經驗的生活賴理念給與意味和立場，因而理念是最原本的根據。理念是太初的、無限的，可是離開經驗也別無實現之途。因此，發展是從經驗展開向理念底無限課題，這便是教育。探究這發展——陶冶——底規範的是教育學，也就是哲學。

杜威在民主主義與教育之第二十四章，綜合以前各章所討論的結果，得到這樣的結論：哲學是教育底一般理論。杜威看教育是由經驗傳達底過程中，經驗意義底更新(a process of renewal of the meaning of experience through a process of transmission)。這傳達過程有的由於社會各人底互相接觸，成年人和兒童底接觸，有的由於故意的計畫，例如教育機關。而眞能夠發揮這作用的只有理想的社會——各人有自由發展底機會底社會——他叫它做民主的社會。在保守的硬化的社會裏，經驗更新底機會很少，教育底意味也淡薄。社會底分裂反映於教育上，便成了種種對立的問題。例如：勞作與閒暇，知與行，人與自然，個己與社會，文化與職業等等，這些都是社會階級乖離底反映。而這類同樣的社會現實也反映於哲學上而成了種種

對立的問題。例如：心與物，身與心，心與世界，個己與人倫等等。哲學所要解決的問題是由於社會生活底矛盾，而教育所要解決也是這些。哲學常常被人稱為要處理全體(totality)、一般(generality)和最後(ultimateness)底題材和方法之學，因為它把世界和人生底各種事實題材作綜合的全面的研究。而所謂全體、一般、最後，都不是已經完結底意思，乃是一個在進行在變化底過程。那末全體、一般、最後都是無限的連續(continuity)底意思。哲學的態度是不把事物分離孤立地來看，乃要把它安置於它所應有的關聯去看它，而努力發掘它底深刻的意義。因此，哲學可稱為思想(thinking)。思想和知識有別。知識根本知識是科學，它表明決定的合理的對象。而思想是眺望，是探討。(Thinking is prospective in reference.)要遇着未定的事物而要克服它底混亂，纔發生思想。哲學是思想那些我們既知的要求是什麼，怎樣反應它纔對(Philosophy is thinking what the known demands of us—what responsive attitude it exacts.) 它是一個什麼是可能底觀念(an idea of what is possible)，而不是已成的事實底紀錄。它好像一般思考底假設。它給我們一個「做」底指示，試探底什麼東西。它探出我們底經驗之所以不安定底起因，指引我們安排那些複雜混亂底性質而構成一個假設，使我們試行實踐去求得解決。哲學所處理的未決問題廣布於許多社會條件和目的，而又與組織的趣味和

要求相矛盾，因而哲學也派別甚多。調整這些相反的傾向之唯一途徑是改造情趣和智慧哲學，便是闡明各種生活趣味，提出觀點和方法，使人們能控制各種趣味底較好的均衡。教育旣然是必需的變化所由成底過程，而不只是一個可欲的假設，我們便可得到這樣的論斷：哲學是當作熟慮的行爲實踐底教育底理論(Philosophy is the theory of education as a deliberately conducted practice.)。

第一次歐戰後，德國後起的學者克里克(Ernst Krieck)在他的名著教育哲學(Philosophie der Erziehung)發表一種新見解。他以爲今後教育學應該脫卻傳統底技術的態度，轉變成爲純粹獨立的科學。科學底對象是所與的事實，而不是造作的課題。例如：幾何學底對象是空間，言語學底對象是言語，都是自然存在的事實，是所與的(gegeben)。教育是和人類出現那一天同時開始的客觀的事實，這是社會共同生活之根源，不是等到具案的教育工作和教育機關發生之後纔有教育。因而教育學應該取客觀的所與的教育事實現象爲對象，而探究其本質和法則，要這樣教育學纔取得獨立的科學底資格。教育研究雖起源於技術——教法，學校等——之需要，而教育學要發達至獨立科學底階段，便無須再考慮實際工作底任務，而只是透視對象之本質，以發見其中的法則。要這樣，教育纔超越應用科學底階段。教育活動之中雖含有吾人之

有意識的目的活動，但這是在有限的範圍內是如此，而教育自身亦和言語、法律、經濟、政治等現象一樣有其自身的法則性，這是出於社會生活之必然，而無關乎某人之計畫目的。那末，教育學是要從社會生活中之教育現象，探究人間生成發展之法則。由精神的影響而生起的人間陶冶，便是教育。這不限於未成熟的時代，只要是人間相互的影響，不問任何種類，都是教育。這便是教育學探究的中心問題。有意識的有計畫的教育活動並不能代表教育底全野，因而只根據實際的教育工作底成果，卻不能把捉教育底法則。力學底研究，不問運動底後果而只注視其運動底根本法則；教育學也應如是。教育作用不一定和目的活動連在一起。社會生活上，人與人之間之一切影響，只要關係及人間底形成，便是教育。教育起自社會，與社會結合，從而構成社會。不管個人之新陳代謝，而社會藉教育而存續而發展。向來教育學之錯誤在把個人看作教育底主體。其實教育底主體是社會，而不是個人。父母或教師只是從社會接受法則而代辦教育能了。總之，他把教育看作離乎人們底意志而獨立底客觀的社會作用，而教育學便是探究這作用底運動法則底學問，因而無須顧慮到學校教育底實用技術，教育哲學纔成爲教育研究底最基本的指導原理。在這一點，克里克誠具卓見，納托爾普和杜威都沒有他這樣看得眞切。惟至於這個社會底教育作用底本質，克里克叫它做原始精神（urgeist）或理念(idee)。那是德國一流觀念論者

底論調罷了。

從社會生活裏探索人間形成底教育作用底原理或法則，這是教育學底任務，因而必然是哲學。這點見解是上述三家都一致的。德國觀念論底思想，把這作用歸到先驗的或超越的理念，或原始精神，從而把純粹教育的社會條件推到遠在瓊樓玉宇白雲深處底理想境界。他們雖然也說理念規定經驗底發展，離開經驗則理念別無實現底途徑，然而畢竟是兩橛的。這是德國那個社會裏革命無力底反映，所以成爲這樣隱遁於天國底革命理論——社會民主黨底思想。而且這種理論很容易轉化爲法西斯所利用底工具，克里克本人就是一個榜樣。

杜威底哲學的立場是實用主義，這是比較高度的民主社會底意識形態，雖然也還不脫市民哲學底色彩，也不免有所歪曲含糊，然而今天以前的教育哲學，杜威總算達到了最高峯。他從經驗出發，由社會生長之連續過程中，指出教育底面貌，比較來得切實，來得具體生動。雖然他所指點出來的那個連續(continuity)還是點滴改良底意思，所謂眺望探討 (prospective in reference)，所謂試行實踐 (tested in action)，所謂各種利益趣味底較好的均衡 (better balance of interests)，也都不免暴露着實用主義底折衷、妥協、不徹底的傾向。杜威更有一點卓見，他看出了哲學底階級性。他說：「人們不能企望安閒的統治階級與爲生存而奮鬪的階級

有相同的生活哲學。」他又強調哲學底實踐性，所以他說：「若一種理論於教育的工作上造不出什麼變化，便是矯揉造作的。教育的觀點使人們能凝視哲學諸問題，它們底起源，它們底繁昌，它們底流行，和它們被接受或被拒絕，在實踐上造出什麼變化。」杜威已經看到哲學問題是社會實踐底反映，所以他說哲學是指導實踐底理論，而教育底自身更是實踐的，所以哲學就是教育學。

在教育科學之資源裏面，杜威論教育哲學底目的，也有很多中肯語。他以為：把哲學看作解決教育目的底學問，而科學是解決教育方法底學問，這種見解很容易誤會教育目的和方法分為兩橛，又易誤解教育哲學和教育實際經驗無關。據他看「教育哲學既不產生目的，也不決定目的。它估着中介的和工具的或節制的地位。它把實施達到底目的和實際獲得底結果，加以考察，並將其價值依全盤的觀點，加以估定。」……「就目的和價值而論，欲使哲學之內容不流為武斷的，必需經驗的材料，此項材料實仰給於教育之實際進行中底目的和價值。教育哲學所能貢獻的是：(一)廣度，(二)自由，(三)建設或創作。任何方面底工作者都是為較直接的需要和結果占住心中。當一個人開始伸張其思考之廣度、範圍，考察其曖昧的後效時，便開始哲學化了，不論曾否給與這種名稱。……我所謂哲學在「自由」方面底貢獻，是廣察實際結果或後效之必

然的收穫。任何方面的專門實行者都有一種危險，卽：一舉一動都受著拘束，到了不耐煩的時候，便依着各人的氣質和情形而作衝動的行爲……教育哲學是在使教育實際工作者以較自由的精神進行其工作，不爲習俗循例和片面的個人的興趣和幻想所拘束。這項貢獻由第三種作用——卽建設的想像和創作——所完成。僅僅審查有限的接受了的目的和價值是不够的。此項需要的工作只是提示作用——提示新目的新方法新材料——之消極方面而已。欲完成這種提示作用，思想之廣及心智之自由都是首要的。就教育哲學之重要影響說來，這些是研究教育哲學底人所能獲得的效果。觀念卽是提示行爲和試驗的。教育哲學不僅從教育之實際經驗那裏抽出原始的材料以定其目的和價值，且賴那些經驗以試驗、證實、修訂和準備其他材料。這意思便是上面所說的：教育哲學底工作是中介的和工具的，而不是原始的和最後的。」

總括以上的論述，可試作教育哲學底定義如左：

教育哲學是從社會底生成、發展及其演變底必然的過程中探究人間形成底客觀的法則底實踐哲學。

下面還有須說明的幾點：

第一，教育哲學底客觀性　教育哲學不能是哲學者主觀的思辨，乃是從社會底必然探索

出來其所以然底支配法則。這法則是客觀地存在的，不是憑教育學者志願要這樣、那樣。所以克里克說教育家從社會承受法則而代辦教育。然而法則是貫通於吾人所經驗的社會事實之中，而不是遠在超越的先驗境界底什麽理念、什麽原始精神。我們要從人生之糾紛和矛盾中發見社會轉變底推動力，從而闡明其教育力。客觀性是意味着歷史的運動法則，而卻不是意味着不可戰勝的歷史的定命的傾向。我們把握着教育這個所與的事實現象底生成發展及其轉變底法則，我們纔能處理它。不把教育看作孤立的現象而從全人生、全社會之中，發掘其深刻的意義，從而把握其關聯，然後可以領導實踐。

第二，教育哲學底實踐性　哲學已經不是學者滿足他們的第六感底求知慾或好奇心底東西，乃是發生於人生問題之矛盾糾紛，急需求得明哲的解決。教育問題更是如此。現今教育上諸問題，究其本源，幾乎無一不起自人生問題底矛盾待決。古來教育思想之發生，大抵在社會快要轉變，而傳統的生活價值臨到須重新評價底時候，這些都證明了教育哲學不只是知識，乃是須求得處理生活底賢明態度，因而探索人間陶冶底客觀的法則。這種理論必須是切實地反映現實的而不是玄虛的。這裏有必須注意的一着：「實踐」決不是像實用主義者所說的那樣把一切問題都歸屬於實際上的利益及個人的希望。實用主義者妄想憑各個人實際上的有用性，各

個人底見解和利害，而完全解決眞理的問題。他們不知道眞理是現實性在思惟上的再生產，因而激烈地反對那認爲在認識中反映物質的現實性底反映論，這是資產階級底代言人底歪曲論調。伊里齊在唯物論與經驗批判論中，說過：「認識只有當它反映不依存於人類的客觀眞理底時候，它對於生物纔是有益的；換言之，對於人類底實踐，對於生命底保存和種族保存纔是有益的。」實踐是廢除人類底認識和客觀物質實在性底分離底過程。客觀的世界，客觀的眞理，通過實踐在認識中被反映出來。客觀的世界，客觀的眞理，對於人類底認識不再是無緣的、分離的世界。

第三，教育哲學底階級性　哲學學說是在具體的人類社會中發生並發展的。創造哲學學說的人們，屬於特定的社會集團；他們底學說受當時社會環境所左右，並反而影響於當時的社會環境。任何哲學學說，都反映所屬的時代的經濟生活狀況，反映當時自然科學知識底程度，並表現特定社會集團底利益和希望。教育哲學也是如此。近世啓蒙時期底教育學說，是代表當時久被桎梏而快要擡頭底市民階級，反抗從來封建領主和教會底壓迫，所以表現了好多分的革命性。現世紀的教育哲學反映着現今世界勞資雙方底矛盾，因而講究怎樣調和、彌縫。社會上文化遺產，常握在當權的統治階層手中，因而代表統治階層底哲學說在學術上像占優勢，然而由於

他們有了心病，生怕正視眞理，所以手中雖握着學術遺產，而往往不由得不把它弄到歪曲。代表被壓迫大衆底哲學說，由於無所顧慮，不怕眞理，所以在分潤學術遺產上雖占劣勢，而卻能直指眞理。進步的教育哲學應該是代表被壓迫大衆底觀點的，雖然對於向來的學說也要把它與伏赫變。

第四，教育哲學底戰鬪性　教育是「造人」底工作，因而教育哲學不是紙上談兵，不是觀念底遊戲，乃是造人底工作實踐底設計。人類自己創造自己的歷史，自己創造自己的形像，這過程是一條長途的辯證的戰線；因而納托爾普說教育是無限的課題。可是這課題不是遠在理念的境界，而在現實的經驗界。教育哲學是要在社會生活中把握着人們自己改造自己生活，從而改造自己形像底契機而往前奮鬪，因而決不是一種折中調和底經院理論。我們中國今日處境，尤需要適切於我們中國解放、中國改造底教育哲學。納粹法西斯底御用學者們也看中了教育哲學這一點具體性和戰鬪性，可是他們要藉口這一點，而辯護他們所擁戴的那一個少數統治集團冒稱民族，從而強調起來，硬想去做全人類底統治者，把世界倒轉過來，那是徒勞妄想。

第二講　教育之本質

第一節　從人類生長看

現代教育學說，把「教育卽生長」這個命題強調地提出來的，當然要推杜威。德國一流觀念論者雖也高唱生命底自己創造自己超越而永不知足底要求活動，然而說得極抽象玄妙而令人無從把捉。杜威在他底名著民主主義與教育開宗明義第一章認定教育是生命爭取延續生存之所必需。生命要延綿，生存便須常常更新，因而自己更新是生命底過程。(Life is a self-renewing process.) 教育之於社會生命，和營養再生產於生理的生命一樣是不可闕、不可停止的。教育最初成立於社會中之交通傳達。交通是分有經驗底過程而達到經驗變成公有，參與經驗傳授底雙方都受其影響改變。人類各種樣式的結合底最深遠的意義在乎它促進經驗底性質底貢獻，而這事實在人類處理幼少未熟的分子時更顯而易見。這就是說：社會組織實效是教育的，而在成年者和幼少者底結合中，教育的實效首先成爲這團體底目的底重要部分。幼年者若不能承受經驗而連續生長，則幼年者自身和全社會底生命都要中斷。所以教育是社會底

也是幼少者底生長。

杜威說生長底基本條件是未熟，(The primary condition of growth is immaturity.)而未熟不是消極地有所缺少，乃是積極的可能——生長底能力(a positive force or ability — the power to growth)。假如把成年人看做固定的標準，而要小孩子變成大人，那便把教育看做填補孩子和成人之間那個缺口底工作，那是誤解。那裏有生命，那裏便有熱烈的切望的動作。生長不是被做給什麼，乃是他們做什麼。(Where there is life, there are already eager impassioned activities. Growth is not something done to them; it is something they do.) 未熟有兩個特徵——倚賴性和可塑性(dependence and plasticity)，人類嬰兒須歷長久歲月纔能獨立活動，此點遠不如禽獸。然禽獸有了物質的生理的稟賦，卻缺了社會的稟賦。人類嬰兒生理的無能正因為社會的有能。人們往往把兒童生理的無能誤解為社會的無能，因而誤信社會的力量(social force)只存在於成年者，由成年監護兒童，他們惟有被動地接受。其實兒童具有第一等的社會的稟賦，他們常常集中興味於他人的作為。上面所以倚賴性不是弱點，實含有互相倚賴之意，指示着一種力量。可塑性是由經驗學習底能力發展性向底能力(the ability to learn from experience; the power to develop disposition)。人類

和禽獸都是憑本能應付環境，惟禽獸易成熟，而有效的反應竟很有限；人類底反應不易成熟，而有效的卻可以無窮。(The infant has the advantage of the multitude of instinctive tentative reactions and of the experiences that accompany them, even though he is at a temporary disadvantage because they cross one another. In learning an action, instead of having it given ready-made, one of necessity learn to vary its factors, to make varied combination of them, according to change of circumstances. A possibility of continuing progress is opened up by the fact that in learning one act, methods are developed good for use in other situations. Still more important is the fact that the human being acquires a habit of learning. He learns to learn.) 這是學習人要有學習底習慣，他學習學習。

杜威根據上述兩點特徵，便贊同 John Fisk 之說，解釋人類兒童期延長之意義說：因為兒童須得人長期扶持教導，便引起慈愛，長幼必須長久共同生活，道德由此發展，社會由此進步。（民主主義與教育第四章）

杜威顯然地只從生物學的觀點看生長，又只用心理解釋社會，從而把生長看作自然而然

的過程，學習也是自然而然的連續活動。他反對傳統的成人本位教育，權威主義的教育，而強調兒童底可塑性，雖也有好多警句，然而這類警句和德國觀念論者的實在差不多，甚至於和以前盧梭福列貝爾所發出的那些教育名言都差不多，只是所根據的是現代生物學和心理學罷了。杜威的生長觀既然是如此，所以達到「教育沒有目的」底結論(Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself.)他在第四章第三節這樣說：我們說教育卽發展，這句話全看發展是怎樣的含義。我的斷案是：生活卽發展，而發展生長卽生活。譯為教育的等式，便是(1)教育過程沒有目的在前面，它自身便是目的；(2)教育過程是一個連續的改組(continual reorganizing)、改造（reconstructing)、變形(transforming)。杜威因而看不清人類生長底特質了。

杜威底「教育卽生長」說，許崇清先生批評得極中肯。他說杜威「忽略了人類底社會的實踐活動，就把握不着人類底社會發展底主要契機，更無從而捉摸得着人類底社會的發展上可能性轉化為現實性底諸條件。而人類底教育活動正就是人類所以使人類或人類社會底可能性，轉化為現實性底實踐的活動，也就無從領會。教育活動底成立條件，乃至活動對象底現實的契機自亦無從闡究。」

許氏指明人類在社會的勞動過程中直接地發展出來底人類在社會生活上不容欠缺底屬性是這樣：「人類由於社會的勞動不斷地在他底環境中，即他與自然和他與人人相互間聯繫中，發揮着他底作用，而他底環境又不斷地作用於他，他底感覺與表象就日益豐富地蓄積起來，而產出種種意識和觀念。這些意識和觀念不但成了他底物質的實踐底直接的流露，而顯現交織在他底各種物質的生產中，而成了他底有餘的蘊藉，他底思維材料。而他底思維也和實踐一樣，是常積極地能動地和他底環境緊密地聯繫起來的，於是從直接的具體進到抽象底領域。而在抽象的思維過程中，他把直接的具體拿來分析，拿來綜合。在這分析綜合底過程中，他所運用底概念底聯繫底運動就覽照着他底環境底運動和發展過程。他底環境就在他底思維上具體地再顯現出來，就從思維領域進到實踐領域。而他就更有效地積極地去改造他底環境，以適應他底目的。這些屬性都是人類自身底潛在力由於社會的實踐所主導底可能性轉化到現實性底運動底成果。」

在人類底社會的發展上，使一切可能性轉化到現實性底運動是甚麼？許氏說：「正就是人類底社會的實踐活動。固然，人類最初是不會預期到這種轉化的，即使一定的轉化已在他底周圍和他本身上發生了，他也不會毫無遺漏地一一辨認清楚，但在事實上，他底實踐活動卻不斷

地在發揮着這種作用。而且所說底可能性並不是設想的，而是實在的可能性，卽現實地存在於特定的現實性中底那種能轉化到新的現實性去底東西，是要在現實性中發現出來底新的現實性底可能的萌芽。這在人類最初對於現實性底認識尙極淺陋底階程上，固然無從發現，卽使他底認識能力逐漸發達起來，而對於現實底認識還未深切，也僅能在思考上作種種設想而已。（所以實用主義者強調假設或試探，然而竟因此而懷疑甚至於蔑視眞理底客觀地存在，這便是實用主義底歪曲。——著者註）人類對於現實愈是無知，愈會設想出許多的可能性來。但實在的可能性卻是極難把握而有一定限際底東西，直到現在，人類所能達到的也未完全超出假定底境界；就是發見了出來，而它亦自有它底發展法則，非人類所可能得而任意擺布的。以人類底實踐的活動爲契機底可能性轉化爲現實性底運動就只可作爲一個自然史的過程去理解。這個活動若要把它拿來和生物底『生長』相比較，雖也含有相同的內容，但也含有各別的內容。」

至於人類生長之所以異乎一般生物底生長，許氏說得更正確：「在生物底生長過程中，可能性轉化爲現實性底運動成立於能向新的現實性發展前去底該對象和這種發展所必須底諸條件底交互作用或聯繫變化。……人類底生長則不然。人類底生長是人類底社會的過程，人

類底社會的發展。在人類底社會的發展中可能性轉化爲現實性的運動以人類底實踐活動爲它底主要契機。在那裏可能性是在人與自然和人與人相互間底聯繫底發展中所包含底條件全體。這些條件我們可分爲主觀的和客觀的兩種。直接資給人類底活動底手段的條件稱爲主觀的條件;人類以主觀的條件爲媒介而作用於它底對象的條件稱爲客觀條件。是以在人類社會底發展過程中可能性可以分別爲客觀的條件全體所形成底客觀可能性,和把握展開這客觀可能性底人類底能動的要因,即主觀的條件所形成的主觀的可能性。……在各個場合,二者總會有若干程度的不相同,是以因爲主觀的條件相對地還未成熟,而在實踐上致使可能性轉化爲現實性底運動難於發展,或迂迴遲頓或竟至於落空是常有底事。但在實踐上,主觀的條件同時亦爲實踐活動所作用底對象,於是未成熟的主觀的條件亦可由此作用而發展至與全體的條件相結合,而促進全體的可能性底實現。而主觀的條件既已具備,即使客觀的條件還未成熟,亦可在實踐上促其成熟。這些場合底對象與條件底結合雖不免有種種的偶然性,而對象底發展克服了偶然性,排除了舊的條件,造出新條件就可以與全體的條件結合起來。在人類底社會的發展上,條件本身並不是可能性轉化爲現實性底主要契機,這轉化底實現還須人類底實踐活動爲主導。在人類底社會的發展上,條件底契機以外,主要的還是實踐的契機。這個契機是

不容忽略的，人類底社會的發展所以和生物底生長有別卽在乎此。若忽略了這個契機，在人類底社會的發展上，可能性轉化爲現實性底運動也被看做和生物底生長一樣，只須條件具備，自然必然地就會繼續生長而達成它所固有的自己的目的。」（教育新時代第三卷第九期）

德國觀念論者雖也看到人類發展和生物發展有所不同，然而他們底論據是理念或原始精神底發展，畢竟不是人類底發展了。他們說人生之特徵，在道德、科學及藝術等價值生活，或說道德、科學、藝術、宗教、政治、經濟等文化生活，這也未嘗沒有理由。然而價值生活或文化生活乃是人生發展底產物，而不是先乎人生存在有含蓄未發的善、眞、美等先驗的理念作爲人類生長底發動力。杜威固不免把人類看成等於禽獸，而德國觀念論者則又要把人類看作神佛。

我們從人類底生長看教育底本質，可達到這樣的結論：教育是人類底社會的實踐底學習活動。人類以勞動加於外界的自然，並變化它時，人類同時也變化了自己的本性。他們會展開各種睡眠在本身性質內的潛在能力，使這諸種力底活動受自己統制。這便是生長，也就在這裏學習。申言之，人類在社會的勞動實踐中，認識環境，改變環境，也從而發展自己，認識自己。蘇格拉底底教育的格言：「認識您自己，」——應作如此解釋。就其認識環境，改造環境方面說，是革命活動；而就其認識自己發展自己這方面說，是教育活動。這活動中間含有許多鬪爭：與環境鬪爭，與社會

或與自然鬬爭，與自己鬬爭，與傳統或與習慣鬬爭，因而不能與一般生物底生長盡同，而以自己底實踐為主導。

第二節 教育、看作社會作用

依據上節說明的人類發展底過程，也就可以說明「教育是社會作用」這個命題。人類要從自然界取得生活資料而勞動，於是一面成立了人與自然底關係，另一面也成了人和人底相互關係，人類只有通力合作纔能有效地勞動而形成他們和自然間物質交換底過程。因而人類底環境自始就含有人與自然和人與人這兩重性質。人類對自然底活動和立在這基礎上面底人與人相互底活動又成了人類所獨有底所謂社會的實踐。這實踐的活動為人類所獨有，惟人類纔能在這實踐的活動過程中，發生意識和目的底預見。人類底活動預先存着目的而受這目的引導着，所以稱為實踐；而這實踐又始終在人與人相互關係裏發揮着它底機能，所以稱為社會底實踐。人類這樣的社會實踐活動構成人類底現實的生活過程。人類社會底現實生活過程底變動，由於社會的實踐活動所掀起，卽人類自己底本性也隨社會的實踐活動而變化。換句話說，人類底生長變化，若離開社會的實踐，便不可想像。

杜威力說社會底教育作用是人類在共同生活中，彼此經驗之交換傳達，互相刺激，互相適應學習，而在成年人與幼少者相處之間，尤爲顯著。（見民主主義與教育第一章）他在同書第二章解釋社會環境是人們底活動必須與他人發生關聯。(What he does and what he can do depend upon the expactations, demands, approvals, and condemnations of others. A being connected with other beings cannot perform his own activities without taking the activities of others into account.) 他力說信仰感情知識等等都不能直接傳授，而必須以環境爲媒介，卽共同工作，共同使用物件，質言之，參與共同生活，要這樣纔能够間接地傳達經驗。他這番議論，抨擊舊教育之觀念注入工作，大有功績。然而不過把參與共同生活看作社會利用環境而發揮其教育作用底一種方便，而不是把它看作人類結合和社會構成底一個要因。杜威把「社會」這概念看得很廣泛，很普通，從打球隊、俱樂部、流氓幫、社團、工會、公司而至於國際聯盟，都是社會，他看社會就是包括人人集合而相與共同經驗和建立共同利害共同目的底一切途徑。關於這點，杜威倒不如德國學者能够區別社會與共同社會 (gesellschaft und gemeinschaft) 德國社會學者 Tonnies 說，通常所謂社會，是個人意志先存在，由其結合而形成全體意志的，個人意志不因社會而有所影響。而共同社會則不然，全體意志之統一是先

乎個人意志而成立底人間意志之結合。所以共同社會是本質地結合的人格底活生生的有機體。德國學者據此而力說國家底神聖尊嚴，當然是謬論，然他們能認淸楚「社會是所與的東西，在社會中生活着的人們，無論自己願意與否都必然要加入這種關係。」杜威卻見不到這一層。「人類在其生活之社會的產生上，加入於一定的必然的離其意志而獨立的諸關係，卽適應於物質的生產力的一定發展階段的生產諸關係。」由此可見人類底實踐活動必然是社會的。杜威就忽略了這點必然性。

「人類底這種社會的實踐活動，使人類底雙手採取了現在的形狀。助成了人類底結合，發展了發音底器官，發達了人類底頭腦。而這些頭腦，手，和發音器官等底協同動作又促進了人類底有機體底發展，使人類脫離了動物底境界。跟着這種實踐活動底開始，人類底頭腦發達到能够造出工具來，人類底活動就超越了動物底活動。人類由於這種實踐活動變化外界的自然，並且認識了它。而同時人類既得而挹注於工具製造底新源泉，復得而接觸於活動底新對象，人類又變化了他底活動底性質、形式和方法，從而改造了他自己本性。這種活動性質底變化使人類發生新的欲望，而這新的欲望又使他繼續去改進他底工具。從此演進，於是而人類巧妙的雙手，有節的語言，纖細的感覺器官，廣大而精微的思維能力，乃至人類社會底物質的精神的一切文

化，都發揚光大起來。」

「人類一面變化外界自然，一面變化自己本性，因而又變化社會的環境。在這過程中，人類底社會實踐活動始終演着主導作用。而人類底現實生活過程也就是人類這種實踐活動在演着主導作用而進展無已的一個過程。（借杜威的話，是連續的更新——著者註）但在那裏面人類底實踐活動雖都是有意識的有目的的活動，而未經意識到底企圖和未經意識到底目的是不會有的，然而人類所意識到底企圖未必一定可以如意實現。大抵若不是意識到底多數的目的互相交錯互相反撥，便是那些目的本屬虛構，或則手段不够條件未備，都會終於落空。或則活動底目的雖曾是意識到的，而活動所得結果未必一定能與所意識的相符。或則起初好像是與原定目的一致了，而到頭卻與他完全兩樣，也是有的。（這是因爲人類由實踐活動所構成的社會環境太複雜了）加以人類底企圖常是因應環境刺激而發動，所見未必廣遠，總不會事先把應有的來果一一預察得到，意外的收穫，無意遺漏，自亦很多。而一切活動因果流轉，相續不斷，以致枝葉橫生，也是事所應爾。這樣，人類底這種實踐活動，雖總在追求一定的目的，而活動於諸多方面底那些極其紛紜的企圖，和它們對於外界底極其複雜的作用，互相交錯，互相反撥，乃至互相衝突，就演出一個和支配着無意識的自然界底狀態相似的一個狀態。這狀態在表面上大

體像是偶然在支配着，但仍是跟着那貫通在它那裏面一個必然的路向前去的。這路向是超乎人類意識以外的。而跟着這路向前去底人類活動底發展也是超乎人類意識以外的。這發展是人類活動底自己發展。在那裏，當然也包含着人類底實踐活動底自己學習。它與學習不同，在於它不以學習爲目的。而事實上，在這種實踐活動底過程中，已往的舊經驗和當前的新經驗對照起來，就引起了反省、參證等認識作用，若果發見了兩者不一致的情形，認識就適應着新經驗而改變結果是促進了認識底發展，表現了學習底作用，獲得了學習底效果。這就是人類底實踐活動底自己學習運動。」

「人類底這種社會的實踐活動底自己學習運動是超乎人們底意識以外的，於是人們總是在客體或直觀的形式上去把握它，就成了所謂「社會底教育作用」。翻過來，我們在社會的過程裏面把那演着主導作用底人類底實踐活動作爲主體底活動而去把握它，正就是人類底實踐活動底自己學習。」（許崇清教育新時代第三卷第七期）

「各個人的有意識的自由行動，產生出他們所不能預見的結果。這種結果是與全社會有關係的，即是作用於他們的相互關係的總體的。所以人們從自由的王國轉移到必然的王國。但是由人們之個人的行爲產生而未經他們所意識的社會的結果，一旦引起社會組織的變革就

在人們的面前，產生新的個人的目的。人們的有意識的活動，必然的使面目一新，人們就再從必然的王國轉移到自由的王國。」（馬克斯）

依據以上的說明，可知社會生活過程必然發生教育作用，而人類底學習作用又必然是社會的。那末，納托爾普底名言「陶冶底社會條件與社會底陶冶條件」是正確的。但作爲陶冶條件底社會不必限於像他們說底理想的教化的社會。克里克說社會是教育底主體，也極有理由，他底誤點只在把社會幻想爲巍巍乎君臨於個人之上底絕對精神底顯現。克里克解釋教育之二大類型，更有傾聽之價值。

「教育底意味在把人間作成某種型式。而此形成作用，由於教育主體底樣相而分爲對立的兩大類型。教育起自既存的生活型式之時，其教育底意味在同一型式之反復，這是保守的類型。反之，教育起自或種理念之時，以既存的生活型式底對立物作爲目標而進行，這便是革命的類型。這方面底意味是未曾有的，宿於將來可成爲現實底實現之中。這兩種類型是相反撥之極限，依種種底中間型而調和其反撥。在革命型中最顯然露姿底理念被含在所有生活形式中。生活形式是具體化的理念，凡在其影響內的一切都被其類化。由於這種類化作用，不管個人底新陳代謝，而社會形式始終保存。生活形式對於其他力量，若不得不只管努力維持現狀，呈露這種

情態，便是宣告宿於其中底理念力之減退。更進而全然缺乏改造之餘力，這場合是已經瀕於危機了。反之，生活形式若按自己底法則陶冶其理念力所支配下底一切，還有把他們編入傳統中底能力，而完成賦予於人類底使命，這便是表示這生活形式還具有存續底權利。要之，理念是教育的影響之根源，也是它底法則。換言之，教育的影響底法則是理念底生命。以教育的影響為自己的生命底理念從其出發點而直指完成，繼續向上，於其道程底所有階段，既實現底形式以上，理念成為力量而起作用。這樣的形式立於理念之下時，其形式在既實現底意味上是保守的，在其擔荷底理念底意味上是進步的，在這一點，恰是保守的類型和革命的類型底結合點。由此再進一步，形式完成了，憑着理念力底向上快要停止時，雖還暫時繼續其影響，而其彈力是形式化了的理念底發露。理念為得要維持自己，不得不講究防禦策，在這一瞬間，其生活力便消失」。

克里克這一番理論，若把他那個神秘的概念——理念——翻譯為社會關係，便可得顯明的解說如下：人們底實踐活動必然地加入於所與的社會關係。這社會關係若和相應階段的生產力很協調而和諧時，便促進生產力底發展，而一切建立於其上之上層建築也很協調地互相影響而發展。人們在這裏底實踐活動便跟着這路向前去自己學習，自己發展。這場合便叫做教育底保守的類型。人類在生產過程中不斷地獲得新的生產力。這進步的生產力發展到跟原有

的社會關係不適應而成了矛盾；原有的社會關係便從生產力底助長轉變爲生產力底桎梏，於是舊的社會關係要沒落而新的社會關係要代與。隨着社會基礎底變動，那些樹立於其上底上層建築，就或緩或急地隨着變革。人們底實踐活動，在這場合就會由於舊經驗和新經驗底對照而反省而認識結局發見，這矛盾獲得了學習底效果，而走上新的路線。這便是教育底革命的類型。

費爾巴哈論綱第三項：「認爲人們是環境與教育底產物，因而並認爲已經改變了的人們乃是別一種環境和改變了的教育底產物，這是唯物論底學說。但是這一學說卻忘記了環境正是由人來改變的，而教育者本人也須受教育的。因此，這種學說不可免地要達到這種地步，就是把社會分成兩部分，其中的一部分高出於社會之上。（比如羅伯特歐文底學說。）環境底改變與人類活動底改變之巧合，可理解爲而且只有合理地理解爲革命的實踐。」

納托爾普說：教育培養參與社會生活底有能者。這種有能者要有所貢獻於人道的社會底貢獻。在經驗的社會裏，生活底有能者要學習有貢獻於人道的社會，這一方面是一個無限的課題。人道的社會是一個理念，全般都要使人間性得向上發展。這理想普遍貫徹於全社會底各方面，經濟、政治、文化等各方面，而各依其所完成的特有任務而參與人間陶冶之究竟目的，因而全社

會成為一個人間陶冶底大組織，結局是一個理想的教育的社會。那末作為無限的課題底理想的社會與現實的社會底關係應作如何觀呢？——納氏以為現實的社會早晚要成過去的廢物，只可當作走向理想的社會底通過點，因而在教育的立場，敢對現實社會下鋒銳的批評，教育事業由這批判的態度來決定之。站在理想社會底立場看，現實的家庭、地方團體乃至於國家，都不過走向理想底途中底站頭罷了。視野底焦點在將來更善的工作，而引導人間性向上發展的就是教育。因而結局教育學所研究的是陶冶底社會條件和社會底陶冶條件。——納氏學說雖有不少真理，然正犯了這個毛病——把社會分成兩部分，其中的一部分高出於社會之上，因而忽略了社會底改變與人類活動底改變之巧合在於革命的實踐。

杜威在民主主義與教育之第六章及第七章，也犯了這毛病，把社會分為兩種：一種是硬化的、專制的教育的意義稀薄，又一種是自由的、民主的教育意義豐富。而這兩種社會如何相關聯，如何由這一種轉化為那一種，他也就沒法說明。他描寫理想的社會生活——民主的社會底理想，也大致不差，然而到了第七章之末一段，就不免令讀者有龍頭蛇尾之感。他說：「教育制度是否一方面儘由國家指揮，一方面教育底「社會的目的」仍可不因此受限制，不因此受阻礙，不因此腐敗呢？要解決這問題，當從對內對外兩方面着想。在對內方面我們要抵抗經濟狀況所釀

成的傾向;這種傾向把社會分成階級,其中一部分人不過做別人達到更高文化底工具。在對外方面,我們要調和兩件事:一是對於國家底忠誠與愛國心,一是竭力促進維繫人類公共目的底事物,不以國家底政治分畛域。這對內與對外底兩方面都不是消極的方法所能辦到,僅留意不使教育被人利用爲工具,不被一階級利用,使更易於剝削別階級,這還不够。」這段話也是辭嚴義正,如果明白點說:便是要廢除階級間底榨取,要消滅帝國主義,都不是「消極的方法所能辦到」的。然而杜威提出來底方法是怎樣呢?他接着說:「學校方面須有種種設備……減輕不平等的影響,使一國人民都有同等機會,獲得同等能力,發展他們將來的事業。要達到這目的,不但學校裏須有適當的管理設備,不但家庭方面須有補助青年教育底機會,而且要改良傳統的關於文化底理想,要改良傳統的教材,要改良傳統的教學與訓育方法,使青年必得相當的能力,能自理他們自己的與社會的事業底時候爲止。這理想底實行,也好像須在很遠的將來,但是非使這理想漸漸的更有勢力於我們的公共教育制度,那末民主主義的教育理想,乃是一種可笑而又可悲的幻想。」他把偌大的社會改造、人類改造底問題,縮小到學校教育底設備、管理、教學及訓育底範圍內,而想在這裏謀解決,可見杜威的思想走到這裏已經彷徨無路,眞是「可笑而又可悲了。」關於帝國主義的國際關係,杜威又說必須把世界大同人類平等這些「觀念浸潤於

人底心裏，成為有效的心理傾向」，他好像要用觀念去改造世界。這個觀念怎樣能「浸潤於人類底心裏」呢？如果只憑學校教學方法底改良，我們便可在教室裏打倒帝國主義了。由此可見杜威所犯的毛病，還是和納托爾普一樣——把社會分成兩部分，其中一部高出於社會之上，因而也不能把握着革命的實踐底教育作用。杜威忽略了人類社會生活底必然性，從而把握不着社會底教育作用底眞面目，所以忽然又把教育現象縮小為具案的教育制度設施，竟不惜把它孤立起來，想從那裏下工夫去改造世界。

第三節 教育、看作文化蕃殖

「人類在其生活之社會的生產上，加入於一定的、必然的、離其意志而獨立的諸關係，即適應於物質生產力的一定發展階段的生產諸關係。這些生產關係的總體，形成社會之經濟構造，是法律的政治的上部構造在它上面樹立與一定社會的意識形態和它相適應的現實的基礎。」由此可見經濟構造是社會底基礎，在此之上，第一是政治的法律的上層建築，第二是意識形態的上層建築。這樣包括基礎建築及各種上層建築底社會，是人類社會的實踐活動底必然的所產，而又是人們活動底環境。那末，人類底實踐活動底學習活動必不能與社會底各層建築

沒有關係。要從這關聯說明教育底本質的，便是德國近年來底文化教育學（kultur padagogik）。

文化教育學者認定文化是人類精神底產物。人們底精神活動附托於一定的物理的東西，採取具體的形象而客觀地存在着，例如言語、文字、財產、生產工具、典章制度、藝術作品等等，這些統叫文化。文化因而叫做客觀的精神。文化創造底路線這樣從人類主觀的精神轉化而爲客觀的文化，是從主觀走向客觀。人類生活於文化的環境，在那裏學習，因而生活提高出乎動物生活之上，而生長成爲有文化的社會之一員。這個過程，由客觀的文化攝取精神底養料，在人格因而得到生長，而在文化從此得到蕃殖，這是由客觀走向主觀。所以教育底作用，由這意味可叫做文化蕃殖底作用。主觀的精神——人格——若脫離了文化，便得不到生長；而客觀的精神——文化——若不通過人格，便得不到蕃殖。然而文化雖然是精神底客觀化，而在任何階段，都不能免歷史時代的制約。換言之，總不免是相對的成長，而不是既成的，乃是常在形成中。人格從客觀的文化中攝取資料，若只接受既成的東西，輪迴傳達，充其量也只是保守罷了，而不能成爲生長。因而從文化自身的發展說，或從人格底生長說，都必須超越既成的文化之上，而有所進展。那末，進展底動力或標準在那裏？於是文化教育學者便不得不擡出一個規範的精神來，這是高出乎客

觀精神及主觀精神之上，而作爲精神發展的鵠的。

其實，社會意識，沒有任何獨立的形而上學的本體，它只存在各個人的頭腦之中，並不是存在於什麽特殊的領域。然而社會意識也不是個人意識之簡單的集合。一方面，社會意識通過個人意識而存在，他方面，個人意識常常只有當作社會意識纔能顯現。各人的感情和表象，雖然帶着個人的色彩，具有個人的力量，但他們所感覺所意識的事實本身卻常是社會的，只有在社會上纔有可能。所以，人類的本質不是各個人所固有的抽象物，實際上，人類的本質是社會關係的總體。從這一意味說，文化教育學者認定人格底生長必須憑藉文化環境，從客觀的文化那裏攝取營養，那是正確的。

然而「物質生活的生產方法，規定政治的、社會的及精神的一般生活過程。不是人類的意識規定他們的存在，反之，他們社會的存在決定他們的意識。……隨着經濟基礎的變動，而龐大的上層建築全體，也或慢或急發生變革。」精神生活底發源還是人類共同勞動底社會關係，殊不必幻想地追尋到最高的規範精神。人本是一個意識體，社會是由意識體的個人結合而成，在這一點，表示了社會的發達史與自然的發達史底不同所在。在自然界方面，除去人類勞動所加於自然界底影響之外，其他互相發生作用底諸契機，都是些無意識的盲目的原因；在這些原因

底交互作用之中，顯現着一般必然的法則。反之，在社會底歷史中，行動者都是具有意識的人類，他們用反省或用熱情去行動，並向着一定目的去行動。然而儘管是如此，歷史過程還是受內在的一般法則所支配。這就說，人類底實踐活動雖總在追求一定目的，而社會領域中無數的個人意志和個人行爲底衝突、反撥，便顯出一個和支配無意識界底自然狀態完全類似底狀態。人類在社會中雖然有意識地作種種活動底事實，而這些事實都成立了事變底一個客觀的必然的連鎖，一個發展的連鎖，因而隱藏着一定的社會底法則。文化教育學者偏要從精神出發以解釋精神底發展，便難免走入魔道。

「觀念的表象的意識的生產，首先直接織入於人們的物質活動與物質交通之中。人們的表象，思維和精神的交通，在這裏當作他們物質的實踐之直接的流出而顯現。」例如言語與思維都是發生於社會勞動底基礎之上，而成了人們認識底寶貴機能。人類因社會勞動所結成的經常的社會關係，產出了言語和意識底那種在社會生活上不可缺乏底屬性。言語和意識同是很古的。「言語是對於別的人們而存在的實踐的東西」「言語和意識相等，都是由於與他人相交際的欲求而發生的。」「我對於我的環境底關係，是我的意識。在某種關係存在底地方，這關係是爲我而存在的。動物不與別物生關係。在動物一方面，牠與周圍的東西的關係，是不當作關

係而存在的。」從周圍的環境分出自己的這種能力，也就是「意識的人們」與「本能的人們」——卽野蠻人之間的根本差異。由本能到意識這種人類心理底發達，與由動物的本能形態到社會的生產那種勞動底發達是相適應的。而文化教育學者偏把言語和思維這類作用歸因於求眞的規範精神底理論的類型。於是人類底思維和科學都解作規範精神底自己發展自己顯現。至於其他如產業、政治、宗教、藝術及道德等各種文化，他們也都不探源於人類物質生產底共同勞動，而歸因於各種類型底規範精神。

社會的上層建築雖受基礎所規定，而對於基礎卻又給以一定的反作用。上層建築與基礎發展的傾向相協調，從而得到發展力量，便能反過來推動社會基礎底發展。因而文化是有相對的獨立性，也成爲能動的社會現象。意識形態之相對的獨立發展，起源於精神勞動與物質勞動之分工。從這一瞬間起，意識就能夠現實地思維，並且卽不思維現實的東西，也能現實地思維某種事情。從這一瞬間起，意識開始從世界解放自己，有轉而形成純粹科學、神學、哲學、道德等等的可能。一切意識形態一旦發生以後，便獲得相對的獨立性。例如哲學體系或哲學流派底變化和發展，往往爲哲學本身所達到的水準以及當代的政治上科學上等等其他意識形態的特殊性所規定。然而這相對的獨立性歸根到底還是由經濟的發展纔得說明。文化教育學者承認文化

發展底獨立性，不是沒有理由，然而不該太過誇張。人類底意識既然是從社會實踐發展出來的，在實踐過程中不斷地從客觀文化——意識發展底成果——攝取資料，以增進其對於環境底認識，而促進實踐底功能，這是應有的作用。從這意味說，人類底社會的實踐底學習活動必然大量地接受現成的文化，因而人們底發展也必不免受文化自身底發展所影響。

人類意識底發展，必然以社會底發展過程為條件，而作為意識發展底成果底客觀文化也必不免為社會發展過程所制約，這便顯出文化發展底相對性。如上所述，由於精神勞動與肉體勞動的分離，意識形態便取得相對的獨立性，這一事實，必至引起這樣的結果，即階級社會的意識形態，便都帶有階級的性質。「在各種所有形態之上，在社會的存在條件之上，樹立着種種特殊的感情、幻想、概念、世界觀等等全體上層建築。各種階級，都是基於自己的物質條件，並適應着社會關係，去創造和形成這些東西。」文化教育學者也曉得客觀地存在底文化有相對性，未完全，未盡善。然而這相對性就是文化的階級性、歪曲性。例如道德，「人們自覺地或不自覺地從自身階級地位所處的實際條件中，即是說，從他們的物品生產和交換的經濟條件中，取得自己的道德觀念。」而且一定時代的支配的思想，常常是支配階級的思想。在貴族支配時代，是名譽和忠義等等概念在支配着，在布爾喬亞的支配時代，是自由平等的概念在支配着。直到現在，社會

總是發展於階級對立之中，所以道德也總是階級對立的道德。它或是爲支配階級的統治及利益辯護；或是爲被壓迫階級充分盡力，它就表現對於支配階級的反抗，而擁護被壓迫者底將來的利益。可是，就在現今，我們還沒有超出階級道德之外。只在不僅消滅階級對立，而且在實際生活上消滅一切關於階級對立的回憶的社會發展階級上，超越一切階級矛盾及矛盾的回憶之上的，眞正的人類道德方纔成爲可能。又如：科學底認識是在人類物質生產活動底發展上得到的。所以正確的科學的理論，決不能和人類社會之物質生產活動底實踐相分離，它本身必然包含着實踐。科學底發明如果沒有在技術上利用它底經濟的必要，它對於社會生產力底發展就沒有什麼作用。例如火藥和印刷術，雖然老早就被發明，而在當時卻沒有產業上的意義。又如蒸汽機關在十七世紀末葉已被人發明，但這種發明既不能加入於技術之內，也沒有保存在科學之中，就和古代世界一般地崩潰而散失了。直到近世隨着大生產底發生，需要大機械力，因而技術纔趨向於蒸汽力底研究。由此顯然可見科學帶有歷史的性質，而文化教育學者卻主張科學是超階級的人類共同的求眞的規範精神底顯現。殊不知科學通過不同的社會關係而達到不同的顯現或現出不同的結果。蒸汽機關不能顯現於封建社會。全國電化底計劃也只有在社會主義的社會纔有實現底可能。現代由於資本主義社會內在的矛盾，不知犧牲了壓抑了多少科

學底新發明。人類社會的實踐既必須經過這樣有階級性、相對性的文化環境，便須憑批判的學習纔有生長發展底可能。這一點，文化教育學者知道的，就是實用主義者也知道的。（如 Moore: What is Education）然而批判的學習態度怎樣發生呢？決不能只憑實用主義者所提出的試行錯誤，或試驗，也不是文化教育學者所提出的內在於個人主觀而又是超越的規範精神之覺醒，乃是社會的存在底變革。社會的存在與社會意識是不斷地發展的，是歷史的、一時的、無常的產物。社會的存在是一個變動的過程，而社會的存在之變動，也由於人類的實踐的活動所引起。即是說，社會的存在不斷地由人類的實踐所變化。隨着社會生活底形成，便產出反映社會生活的意識，而這種意識，也隨人類的實踐活動而變化。人類的意識，如果近似的正確的反映了離開意識而獨立的自然過程和自然法則，人類便能脫離自然力的支配而轉向於自由；同樣人類集團的社會意識，如果近似的正確的反映了離開意識而獨立的社會過程和社會法則，人類便能脫離社會力的支配而轉向於自由。在人類實踐中所顯現的對於自然的支配，是自然現象和自然過程在人類頭腦中的客觀的正確的反映的結果，同樣，在人類實踐中所顯現的對於社會的改造，是社會現象和過程在人類頭腦中的客觀的正確的反映的結果。在這種意義上，近似的正確的反映了社會的存在的那種社會意識，就給社會的存在以反作用，而變革社會的存在。

發展中的社會的存在，不斷的作用於社會意識，而這種發展中底社會意識也不斷的影響於社會的存在。兩者之間的作用與反作用也是促進社會發展的動力。然而社會的存在仍是根本。例如資本主義的社會存在，開始於十六世紀，而直發展到十九世紀初期，空想的社會主義者雖然開始意識到這種社會關係，而還不能理解。十九世紀初期的勞動大衆雖也意識到這種社會關係於自身不利，卻也還不能取得集體的社會意識。可知一定社會關係必在成熟以後，然後纔能發生出來與它相適應的社會意識，然後人們纔能理解它。意識形態雖適應於社會的經濟構造，但一定的社會經濟構造發展到另一種較高的階段時，那從前與它適應的意識形態，不能即時隨而改變。就是說，社會經濟雖然更新了，而舊的意識形態仍是殘留着，同時又有新意識形態起來和它對立。從這一點說，意識形態顯現得是不與社會經濟同時變革，而是獨立發展的。但是這種意識形態到了與現存的社會關係發生衝突時，結果仍由新意識形態所克服，從前舊意識形態就轉變爲遺物了。所以說「隨着經濟基礎的改變，而全部無數的上層建築也要或緩或急的變革了。」人類底社會實踐底學習活動，若到了舊社會快要轉變爲新社會，舊意識形態要代謝而新意識形態要代興底時候，就會覺察到社會環境上底矛盾，因而對現實的文化採批判的態度。所以人類對於現實文化底批判的攝取，也就是革命的實踐過程中底學習活動。人類憑這革

命的實踐，纔能揚棄舊文化而創造新文化。從這意味說，教育是文化底蕃殖，也是文化底創造。

第四節　從人類文明史看教育底演進

杜威在民主主義與教育第一章第三節這樣說：「在未開化的社會裏，很少見有有形的教導與訓練。野蠻人所憑藉以維繫成年者效忠於羣體底結合，同時就憑這種結合灌輸幼少者以所需要的性向。除了認許青年人成爲團體中完全的分子時所舉行的成年儀式（initiation ceremonies 冠禮）之外，他們沒有什麼特別的教育方案、材料或制度。兒童大抵由參與成年者底作爲而學習成年者底風俗，獲得他們的全部感情和觀念。這種參與有一部分是直接的，就是參加成年者底職業，而做一個學徒；又有一部分是間接的，由戲劇的扮演，兒童摹擬成年者底作爲，學得他們底模樣。依野蠻人看來，指定一所地點專給兒童學習，此外不作別用，那是極不合理的事。」的確，在原始社會裏，只有以勞動生產爲中心的種種社會活動，兒童們就在那裏參加、摹仿、學習，再不要什麼專爲教育兒童而設的計畫和工作。在原始社會，教育就附麗於實際生活之中，是自然的，偶而的，而重要的有生氣的。而後來爲什麼產出現在這樣有形的具案的教育形態呢？杜威說：「隨着文明進步，兒童的能力和大人的能力相去漸遠。兒童由直接參與而學習成年

者的工作漸漸困難，除非那些極簡易的事業。成年所做的大都高遠艱深，而不是幼少者容易摹仿或感受。因而要有效地參與工作，必須於事前作有目的的練習。於是故意的教育機關（學校）豐富的材料（課程）便被計畫出來。而教育工作亦漸漸委託於一定的人們負責。假如沒有這樣有形的教育，一個複雜的社會便不能傳達所有的經驗文化底資源。而且打開一條門路，使兒童得接觸一種不易得接近的經驗，例如知識經驗記載於文字符號而成爲書籍，便不是兒童由無形的交際中所能取得的。但是教育從間接的無形的轉化爲有形的之後，便發生一種顯著的危險。直接參與工作或模擬表演，都是生動的身歷其境的，只不免範圍狹隘、機會太少那幾種缺點罷了。有形的教育，恰與此相反，很容易變爲迂遠、無生氣、抽象的、書獃子的。」杜威這一段解釋當然很正確，可是還有一面眞相，他竟忽略了。

原始社會底知識技能等等經驗文化，正和他們底財產一樣，是人人共有共享的，是和勞動實踐相聯繫的。因而那裏的教育一面固然與勞動實踐相聯繫，另一面也是平等的普及的。自從人類社會發展達到文明階段，私有財產制度發生，社會上形成富裕的支配階級和貧窮的被支配階級。於是人類生活發生根本的變異，向來那種平等友愛的精神再不能保存，教育也由是變形地顯現出來。原始時代社會的經濟構造及其規律秩序，完全靠傳統習慣去維持，並受種族中

年長而有經驗的人所指導，而沒有用特別權力去實行壓迫或強制的必要。因而政治權力底存在不能想像，而教育底偏頗和教育底有形方案也都沒有必要。自從敵對的經濟關係形成之後，占有生產手段的社會集團，爲維持社會上的安寧秩序，就創出一種公共的強制權力來鎮壓那喪失生產手段的社會集團。這種公共的強制權力，就採取政治法律的形態顯現出來。從這時候起，精神勞動與肉體勞動分工，而支配階級脫離了肉體勞動而以精神勞動爲他們的特權。社會上精神活動所產出的各種文化，只有支配階級有權學習、有權承受。被支配階級專從事於肉體勞動以供養支配者，無權接受精神教育，要有的話，也只教訓他們服從支配、安分守己罷了。由這時候起，教育底有形的方案或制度也形成政治制度底一部而同屬於社會底上層建築，作爲統治者修養精神，統治羣衆，而維持社會秩序底手段了。古代所稱「君師一體，政教合一」便是表明這樣的事實。從這意味說，便是教育開始變質，開始墮落。然而若理解爲歷史進程中所必不可免的階級，也未可遽斷其功罪。

自從敵對的階級出現，精神勞動與肉體勞動分工，教育成爲支配階級底文雅修養及治術講習底專利，因而精神文化得到迅速的高度的發展。現今世界史上幾個著名悠久的文化淵源，如中國、印度、巴比倫、埃及、希臘，都是建立於階級社會基礎之上的。文化受着階級社會底制約，便

或多或少必然帶有階級性歪曲性。教育始終採着階級的姿態而顯現，文雅教育幾乎成了唯一的教育底屬性，至於被支配階級從粗野的肉體勞動生活中，雖也受着粗淺的非形式的間接的教育，而無權與精神文化接觸，生產勞動便也幾乎與教育絕緣，而教育也似乎不含有生產實踐這個成分了。古代奴隸社會固然奴隸們絕對沒有受教育的權利，就是封建時代底農民、百姓，也只是終身「伏處畎畝之中」從事生產勞動，「出粟米麻絲以事其上」罷了，沒有享受文化教育底權利，也無此必要。雖或偶然有些少關於傳統的禮教或教條底宣講和淺近的識字教育底推行，也只作為統治階級一種施恩市義的慈善事業而表出，目的仍然在維持鞏固既成的統治權；而對被支配階級施一種精神上的鎮撫慰藉，正所謂「小人學道則易使也。」概括言之，被支配階級底人們，不論其天稟之賢愚，通通埋沒於粗笨簡易的肉體勞動之中，他們不能獨立地以自己的力量來完成自己所屬的集團底意識形態，也不能與支配階級所占有的文化相接觸。大體說來，自階級文明發生以後，絕對大多數的被支配階級長久地沈淪於無教育的狀態之中，這是歷史的事實。至於支配階級所專有的教育，漸漸變成統治工具之一種。例如中國古來公立性質國學鄉學與私立性質的書院，事實上都是士大夫講習治術、準備做官底場所。歐洲中世以後的大學中學也是教會領袖和貴族子弟底學習機關。質言之，封建社會教育實為統治者籠絡知

識分子底「養士」機關；在中國大一統的官僚政治成熟之後，發展而為貢舉制度，更顯然地「養士」與教育成為一事了。教育在這種形態之下，對於古典的精神文化，如宗教、哲學、文學、藝術以及有些科學底發展，確曾有相當貢獻，但教育更定形為支配階級底文身之具而和大衆絕緣了。自近世產業革命成功以來，社會上陸續展開對於教育很有利的條件：生產力突飛猛進，人們物質的生活資料容易供給，生活水準可能提高，可得到精神修養底餘暇。人們認識自然、征服自然底生產技術和交通技術都進步了，生活情狀大大地改變了，因而學習底資料和學習底必要都增大了。資產階級領導民衆對封建社會進行底民主革命成功了，自由平等底口號提出了，他們既取得統治權之後，勢不能再把民衆推回封建時代那樣的愚昧狀態去。資本主義的社會關係形成之後，普羅大衆由自存階級進而成為自為階級，他們發展了集團意識，認識了集團生活底共同命運，提出了集團底要求，更進而形成集團的文化。生產方法進步了，科學底成果被應用於生產工作實踐上的愈來愈多，因而文化修養與生產實踐底間壁快要打破。凡此種種都是產業革命和民主革命成功之後，給教育展開了的有利條件。杜威在他的名著道德學第二十章，曾這樣說「現代教育雖有不少的進步，然而精神的資產實際上仍然握於少數特定的人羣之手，正不減於物質的資產。」資本主義的社會底教育，卻大大地變了質，而非封建社會的教育之所能

比擬。現代民主國家底教育雖還是建築於敵對階級社會之上，雖也還不能與生產實踐完全融合，然而再不能像封建社會那樣嚴密地把教育禁閉於統治階層底文雅修養及治術講習那個小範域裏面，而那一道傳統的間壁快要打破了。這種打破的工作雖多得自晚近三四十年來進步的教育學說底提倡鼓吹，然畢竟是由於社會進步了，客觀條件有了，思想纔發生轉變。至於教育與政治底關係，由於敵對的階級關係還存在而且更加尖銳，教育當然不能和政治絕緣，而且更要有效地被政治所運用，然而也不是像封建社會那樣只是單方面地供統治階級所利用了。在封建社會裏，統治階層用教育做鞏固政權底工具，也往往意外地得到和他們預期相反的結果，例如學校培育出來的青年學子往往和當代的統治者正面衝突，這是歷史上數見不鮮的事例。教育和籠絡是根本不兩立的，要用教育去麻醉人，卻往往得到啓發智慧底結果，而令野心家驚愕。然而封建社會底教育不出乎領主地主階級，因而知識分子與統治者衝突也總不能越過本階級範圍之外。例如漢宋明清歷代知識分子與當代政府雖有衝突，而士大夫總不會徹底效忠於民衆；馬丁路德雖爲宗教革命底提倡者，而到了農民自動起來反抗教會時，他又震慄起來而大聲責駡暴徒了。到了資本主義的社會，情形就不同。現代國家底普通教育、民衆補習教育、社會教育雖還是統治階級底工具，要用來懷柔訓練民衆，使他們愛護資本主義的社會秩序，而背

羅大衆卻由此而得到智慧底啓發，得到相當的文化水準，因而發展他們的階級意識，甚至於形成了普羅階級的文化。總而言之，現代社會底教育不只是統治階級所運用，而同時也爲平民大衆所運用。保守的正統的政權固然利用教育宣傳作工具，而革命運動或革命政權也利用教育宣傳。教育今天已不像以前封建時代那樣只聽統治政權姦污，而同時也可與革命政治攜手了。這是現代教育得到的又一種解放。有形的教育（formal education）是和政治的上層建築同時發生的，都是階級社會形成了以後底事。在階級未消滅之前，教育要脫離政治是事實所必不可能。好在近百年來，教育得到了相當的解放，可與革命的政治配合而效忠於絕對大多數的民衆。如果教育成爲社會改造、民衆解放底推動力，而達到眞平等的社會形成底目的，那時社會上不復有政治權力底必要，而人們在實踐生活過程中步步改進自己，處處都充滿着教育而卻再看不見政治。到了那時，教育發展到了它所應有的眞面目，而人類也眞解放了。

「人類眞正的歷史正在開始描寫。以前建立於不合理的矛盾之上的社會將爲一合乎正義平等的社會所代替。『因生產手段轉入社會的掌握中，商品生產及生產物對於生產者的統治，也便同時歸於消滅。社會生產中的無政府狀態，爲有計畫的自覺的組織所代替。個人的生存競爭因而停止了。只在那時，人方在某種意義上，最後脫離了動物界，只在那時，人方從動物之生

存條件，轉移到眞正的人的生存條件以前一切循繞着人、統治着人的生存條件，現在就處在人的支配之下了；人類至此纔開始成爲自然界的自覺的及眞正的主人翁，因爲他們已經成了自己社會結合的主人翁。他們自己行動的法則，直到現在都是與他們對立而成一種外來的統治於他們之上的自然法則；這種社會行動的法則，現在已爲人們所完全理解而加以應用，因之就處在他們之下了。人類自身之社會結合，直到現在都是與他們相對立，好像是自然及歷史強制形成的東西，這種社會結合，現在變成了他們的自由行動。從來統治於歷史中的客觀的及外來的力量，現在屈服於人的統治之下了。只從這時起，人們方纔完全地自己創造自己的歷史；他們所運行的歷史因素，也將以日益增加的程度，給與他們所希望的結果。這將是人類由必然的王國進於自由的王國之飛躍。』在這更高級形態的社會裏，人類的教育必定以一個新形態而出現。那時人類生活的中心是勞動，是教育，所以教育的組織和生產的組織是緊密的結合着人類在教育中勞動，在勞動中教育，從前勞動與教育分離的現象，到了這時，乃在更高的形式上復被綜合。」（張栗原教育哲學）

這段議論是對的。納托爾普所憧憬的理想的人道社會，杜威所想像的平民主義的社會，也大致如是。然而必須經過教育與革命實踐相配合，纔可望達到。

第三講　教育目的

第一節　所謂「教育無目的」說

自赫爾巴特於一八〇六年發表其名著普通教育學，宣布以倫理學爲基礎而論定教育目的，該派學者對此似已無疑義。而一八八八年狄爾戴（Dilthey）在柏林大學之公開演講，對此卽提出異議。狄氏以爲教育學要依據實踐哲學而論定普遍妥當底教育目的，實屬不可能，因爲人生目的就不能由倫理學而獲得普遍妥當底決定。人生是怎樣？應當怎樣？這項問題底解答，只可在人類之發展過程中經驗地尋得，而不可概念地論定。人生目的底內容乃是歷史之所啓示，不是憑倫理學可能普遍地認識。

現代教育學者對於教育目的底討論，採取極審愼的批判的態度者首推杜威。他在民主主義與教育第八章這樣說：我們最好要記得教育自身沒有目的。（It is well to remind ourselves that education as such has no aim.）杜威的教育觀是：生活是發展，而發展生長是生活。教育過程之外沒有目的，教育過程就是它自己底目的，而教育過程是連續的改組、改造和轉變。

(Life is development; and that development, growing, is life. Translated into its educational equivalents, this means (1) that the educational process has no end beyond itself; it is its own end; and that (2) the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming.) 他把發展解釋為比較的語氣，卽是指導力量進入特殊的通路。(Development when it is interpreted in comparative terms, that is with respect to the special traits of child and adult life, means the direction of power into special channels.) 這個比較是沒有終局的，因為與生長比較只有更生長，與教育比較只有更多教育。(The comparative view is not final. Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education.)（同書第四章）杜威依據這觀點，批判一向很流行的幾種學說：

第一生活準備說 (Education as Preparation) 此說（代表者如斯賓塞爾）不把兒童看作合標準的社會分子，只把他們看作候補者，因而教育是給他們準備將來加入成年人的生活。按杜威的解釋，此說只看到「生長」底消極的意義，卽是有所缺乏，因而此說被應用起來發生

許多弊端：其一，是沒有推動力。(In the first place, it involves loss of impetus, motive power is not utilized.) 兒童目前是生活着，這是不可抹煞的事實，而且是一種寶貴的事實。而「將來」是無形的，不是迫切的。只說準備做什麼，而實不知道是什麼，為甚麼，那便覺得空虛而沒有現實的槓桿把柄。其二，把目標擱在遼遠的「將來」，逡巡搖曳不定，便不覺得有急於準備的必要。目前諸多引誘，把精力和注意都分散了，對於將來的事便容易擱置。其三是放棄了被教育者底特殊力量有關聯的標準，而代之以庸俗尋常的期待作標準。不依據被教育者底優點和弱點而求適切的決定，徒然企待漠然的將來，依陳腐的意見，而對兒童有所闕望，使希冀升級、畢業、升學等等，事實上教育變成這類準備工作。其四，最後便不得不乞靈於苦樂賞罰。把將來和現在分離孤立，便缺乏掀動力，而一面又要工作進行，便不得不乞靈於賞罰以求得刺激。其實問題不是在「教育應否準備將來」，乃是教育是生長，必須進一步實現目前的可能，使受教育者更適切地看清次一步的需要。生長不是完結的事情，乃是連續引進於將來。(同書第五章第一節)

第二顯現(啓發)說(Education as Unfolding) 此說也把教育解作發展，但不是連續無限的，乃是一種潛能向着一定的鵠的，而這鵠的當作是完善的。從這一點說，也類似上述的準備說；但不是為未來的實際生活而準備，乃是向着一個盡善盡美的理想底精神而開展。因而發

展進步只是向着最後不易的鵠的而步步接近。雖也力說發展，但發展活動底自身實無意味，不過一種轉變過渡罷了。發展只向着遼遠的鵠的而轉動而那目的卻是絕對的、完全的、不動的，那還是看不起目前的力量和機會。鵠的既然如此遼遠不可達到，爲得要引導現在，便不得不把它翻譯成爲現實存在的什麼東西，當作判斷底準則。結局成年者願意令兒童獲得什麼，便把它代表那遼遠的鵠的。若應用於實際教育工作，便是教師憑暗示或其他的操縱術，從兒童身上引出自己所預企的反應。於是兒童便不難養成作應聲蟲或作傀儡底習慣。福列貝爾和赫格爾兩人都是從絕對的理念出發，那絕對完全的理念是萬劫永存的，它常在這裏那裏活動，但對於現在，它只蘊含着可能而未展開，那麼發展便是把那蘊含着的理念逐步展開。這展開底途徑，福列貝爾說是幾何形底象徵，而赫格爾說是歷史的社會組織底順序。一個把圓圈代表太極理念；他一個把普魯士國家代表絕對。福列貝爾提倡尊重兒童，於現代教育有莫大的貢獻，但他的玄妙的理論確有不少弊端。杜威批評他不曉得生長就是生長，發展就是發展，結局便強調那完全的出產。他提出　個鵠的而竟意味着束縛生長，提出的標準不能應用爲力量底直接指導，除非翻譯爲抽象的象徵的公式。(He failed to see that growing is growth, developing is development, and consequently placed the emphasis upon the completed product.

Thus he set up a goal which meant the arrest of growth, and a criterion which is not applicable to immediate guidance of powers, save through translation into abstract and symbolic formulæ.）一個遼遠的鵠的底顯現，用哲學的術語說是超越的，是離開直接經驗的一個什麼。一旦涉及經驗，那個鵠的便空洞模糊，只得一點漠然的情緒底鼓舞，而不是智慧所能理解。這個玄虛只好當作先驗形式。福列貝爾把經驗界底具體事實看作超越的理想底象徵，因而把這兩界關聯起來。把可知的事物看作什麼任意的先驗形式（some arbitrary a priori formula）底象徵，便走上浪漫的幻想，抓着任何的類推而把它當法則。成年的教育者是象徵的製造者，於是教育實際上是成年人操縱或統治兒童。教育底實際達到這樣結果，恰與福列貝爾底初衷正相反了。赫格爾把國家組織代表絕對理念，對於這些組織，個人便沒有精神的權利。個人底發展只成立於受這現存的組織所同化。那末教育不是變化，乃是遵依。(Conformity, not transformation, is the essence of education.）歷史上國家組織雖屢有變化，但那是「世界精神」（world-spirit）底工作，人們和它不相干，除非是大英雄。絕對的理念由它自身的力量自己進化，各人於此無與，充其量只是它的工具罷了。總括地說，福列貝爾與赫格爾都一樣地無視了現實有機的傾向與現實環境底交互作用，這一點無異乎準備說。他

們把蘊含的全體（some implicit whole）看作所與的現成的（as given ready-made），而生長底意味只是過渡它自身便不是目的，只把已經蘊含的展開罷了。因爲不顯明的東西不能被明確地運用，便不得不找些什麼來代表它。福列貝爾所指定的是神秘的象徵的對象物，大抵用數學的形象來代表那在開展過程中底絕對的全體（absolute whole）。而據赫格爾則現存的組織，（國家）（existing institution）是那絕對底有效的現實的代表。強調了誇張了象徵和組織，便認識不了經驗底直接生長於意義豐富之中。（同書第五章第二節）

第三心能訓練說（Education as Training of Faculties）這就是著名的形式陶冶說（formal discipline）。此說有一點正確的，就是教育的效果應該是才能底創造。受了教育的人們底才能應該比那些不受訓練的大。就是說：做事做得容易、有效、經濟、敏捷等等。這是教育的效果，即意味着習慣養成是教育的發展之所產。但心能訓練說卻採一條捷徑，把一些能力當作教訓底直接的目標，而不只是生長底結果。須受訓練底能力有一定數目，教育須直接把它們訓練。這些能力是已經存在的，只形式還粗笨，所以須反復磨練以抵精良。這些心能是：知覺、記住、回憶、聯想、注意、意志、感情、想像、思惟等等。此說始自洛克，一面承認知識內容（材料）是得自外界，人們的感官只是接受；他一面則認爲人心有些既成的力量，如注意、觀察、記憶、比較、抽象、綜合等。

人心把事物辨識，綜合，又分析，便成了知識。教育底要務在訓練這些心能，使它們成熟。杜威說，洛克這種理論顯然是適合當時的二元論，承認了心和物，個己和世界都二元地存在着；一個提供知識底材料，而另一個供給一些精神力量，數目有限而須受訓練。因而主張教育目的不只在接受及儲蓄許多見識，而在形成各種心能，如注意、記憶、觀察、抽象、概括等。從知識得自外界說，它是唯物論；從重視心能說，是觀念論。主張個人不能自己稟有什麽正確觀念，它是客觀主義。而又主張教育目的在訓練完成個人自始所有的心能，這又是個人主義。從洛克以後，此說成了教育學說和心理學說底共通論據。此說好似提供了一定方案給教育工作者，使教訓的工夫進行得較容易，只要給各種心能得充足的練習。杜威批評此說底缺點：（一）官能心理學說是一種神話，人們實在沒有這種現成而又須加訓練底心能。人類天賦的活動傾向或本能，不是彼此分離孤立的，乃是互相錯綜交織的；它不是只靠練習便得完成底潛能，乃是由反應環境底刺激而得到改變的。（二）原始的衝動的活動底訓練，不是由反復練習而精練完成，乃是從散漫的諸反應之中選擇其特別適應於某項刺激的，而且把這些適宜的反應造成特別的聯絡。（三）訓練達到了各種反應對付各種刺激，彼此關聯愈加特殊化，便越加堅定而泛應底可能愈少。（四）心能訓練說之根本錯誤在二元論的觀點。它把活動能力和題材分開兩橛，(separation of ac-

tivities and capacities from subject matter）其實離開了看什麼，聽什麼，記憶什麼，便不能有孤立的一般的視聽或記憶等能力。撇開了題材內容而空言訓練心能，實在錯誤。單獨專一的練習可以生效，但其效果不能出乎某一項特殊活動之外。（五）通常所稱爲觀察、回想、判斷、欣賞等能力實在是天賦的活動傾向應付某種題材而職業化了的組織的效果。例如觀察是視覺對某項對象材料交互作用底所產。若不先決觀察什麼東西，便談不到觀察底發展。那些事物可以使人們變成社會的有用分子，而順利地和他人結合，那些事物便值得注意、回想或判斷。這標準畢竟是社會的。（同書第五章第三節）

杜威批判了以上各說，便提出他底積極的主張：教育是生長，卽是經驗底常常改組、改造。教育時時有一個直接的目的，只要活動是教育的活動，便可達到那個目的，卽是說：直接改變經驗底性質。幼兒、少年及成年人底生活，都站在同樣教育的平面之上，只要在經驗底各階段上認眞學習而構成那經驗底價值，在各階段底生活底重要任務須是使生活自身所能感受的意義日益豐富，因而歸納得這樣的定義：Education is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience and which increases ability to direct the course of subsequent experience.（同書第六章第六節）

由此可見杜威只反對那些高遠的教育目的論，因爲它和受教者底經驗生活不相干，而卻不是說教育可以盲目進行。他在同書第八章底總結這樣說：「目的是意識地指示一個自然過程底結果而把它當作現時觀察和選擇行動途徑底決定的因素。它意味着那個行動須成爲智慧的。尤其是意味着行動於所與的情景之下，由各種不同的途徑可達到各種結果底預見，而憑藉所企圖的什麽而指導觀察和經驗。這樣一個眞目的一定和那種由外面附加於活動過程上底目的相反。從外面加來底目的是固定的、硬化的，它不是某一情景下底智慧底刺激，只是由外面指令去做什麽什麽。它不和現在活動相關聯，而是遼遠的，離開活動所要到達的意義。它不能暗示一種較自由的較適宜的活動，而是活動底桎梏。在教育上，那些外鑠的目的底流行是因爲強調了爲遼遠的將來底準備，而使教者底工作都流爲機械的奴隸的。」他以爲教育目的，於教育活動底進行上，負必要的觀察、預想及設備底責任；於教育進行時，能常常爲觀察選擇及計畫之助，纔有價値。他因而提出妥善的教育目的底三特徵：第一，教育目的應該以受教者底內在的活動及需要爲基礎(intrinsic activities and needs)，不可以現成外在的權威或遼遠的成功爲目的。因爲成年人心中所懷抱的理想，往往不合於兒童底能力及其個性底需要。第二，目的應該可以翻譯成爲和兒童共同活動底教育方法，它應該能指示吾人可以解放及組織兒童底

能力底環境。若是一種外鑠的固定的教育目的，不過是教育工作者受之於權威者，而權威者又受之於社會上之流行思想，而教師便舉此目的而強課之於兒童；那末教師底思想已經不自由，但稟承權威者之意旨而指揮兒童，而兒童只是第三四層底奴隸罷了！第三，教育工作者應該預防一般究極的目的之弊。任何特殊活動，必有一般的節節相關，因為活動可以無限地和其他的事相關聯。一般的觀念，正所以使吾人明瞭活動底節節無限的關聯，便不能太過空洞。但「一般」就是抽象之義，或脫離各種特殊的關聯。這樣抽象迂遠很容易使人們誤解目前的教訓學習是極遼遠的脫節的將來之準備。教育顧名思義，時時刻刻都有其價值。任何學習訓練，如果是教育的，必須有直接的效益。眞實的一般目的，可擴大吾人眼界，預察到許多結果或關聯，使吾人對手段之觀察益賅博、益自由。譬如農夫，他看清楚的交互作用的力量越多種，他底直接的資源也越豐富。他將會看出許多可能的出發點，許多可達目的底途徑。一個人關於未來的成功底概念越豐富，他目前的活動便越少呆笨的束縛。（同書第八章第三節）

杜威批判向來那些武斷的外鑠的教育目的論，很透徹，很中肯。然而教育畢竟有沒有目的呢？就是說若把教育理解為社會作用，畢竟有沒有目的，能否有目的的呢？這個問題，杜威還未得解決。

第二節 教育畢竟有沒有目的

這個問題，可以分別從兩方面觀察：

自歷史上觀之，任何民族在任何時代，我們都可以看出他們那裏有一個很顯明而確定的教育目的；而且這目的又鮮明地反映着當時那個社會底社會生活而表現着那一定的社會集團底意識和企圖。例如歐洲古代斯巴達底教育，其目的在保證未來的斯巴達人成爲國家底忠實的和有能力的臣僕，且能武裝捍衛國家。所以當時他們的教育全注意於尙武精神及強健體魄底鍛鍊。耶穌會派底教育，目的在養成皈依宗教、恪守教條、熱心而虔誠的信徒，所以一切教育設施，不主智慧，不主實用，而專以宣揚教義爲中心。中國古來的教育，一貫地以培養士大夫爲目的，注意於宗法社會的倫理觀念底涵養及治術底體會，文章辭令底運用，而賤視勞力，甚至輕視物質。人類底活動，以有意識，有計畫，合目的爲其特徵。自階級社會形成之後，具案的教育制度已成爲社會底上層建築之一，支配階級盡力利用教育作他們安內攘外而延續其權力底利器，故教育之必有目的，乃歷史的經驗的事實，無可否認。

然而歷史底發展過程常爲其內在的一般法則所支配。「因爲這種情形常違反各個人在

意識上所想到的目標，而在表面上，大致是由偶然支配着。人們所意想到的東西，很少實現，在大多數情形，如不是意想到的多數目的互相交錯和反撥，便是那些目的本來就不能實現，或者實現的手段不充分。照這樣，社會領域中無數的個人意志和個人行爲底衝突，便顯出一個和支配無意識的自然界的狀態完全類似的狀態。行爲底目的雖是曾經意想到的東西，而那種行爲在實際上發生的結果，卻是未經意想到的東西，或者起初好像與意料的目的一致，而結局卻與意料的結果完全不同。照這樣，歷史上的事變，大體上好像常由偶然支配着。然而就是在表面上起作用的時候，而這種偶然仍受它內部隱藏着的法則所支配。」——這就是說：人們在社會中雖然有意識有計畫地作種種實踐行動，而這些行動必然地通過離開意識而獨立存在的社會，卽必然地通過一切的交錯和反撥，卻成立了事變的一個客觀的必然的連鎖，一個發展的連鎖，因而隱藏着一定的社會法則。社會既然是受着歷史必然的法則所支配而盲目地運動着的，那裏便不能有合理的教育存在。在盲目地運動着的社會裏，社會的教育作用也必不免是盲目的。那裏所有的教育設施，無論計畫得怎樣合理，總不免受着外部的客觀的種種逆影響反作用而至爲所轉化，而終於被沒入那盲目的漩渦裏去。在盲目地運動着的社會裏，社會的活動各有各的目的，各種活動都各自發揮它教育作用，但各種活動原來就不是都以教育爲目的，而且絕不顧慮到

這目的，於是整個社會裏底各種教育作用就不獨彼此間形成互相矛盾的關係，並且對於專以教育爲目的底各種的教育設施，亦在行着相消相尅的作用，而至於混亂不堪。在盲目地運動着的社會裏，社會的各種活動的重心從人轉到物去，由於這種背戾的活動作用，把握生活的意志，被化爲占有對象的意志，生活的慾望被壓縮到支持肉體生存的最低限度的顧慮，而致人性流於笨鈍、偏狹、頹廢、墮落，得不到完滿的發展。凡此種種都是歷史上鮮明地顯現出來的事實，從這類事實說，教育從來就沒有目的。歷代的支配階級雖也屢次盡力利用教育作爲求達他們底統治目的底工具，古來的教育家雖也用盡心思把他們所憧憬的教育理想粉裝起來、美化起來，而一旦見之於實踐之後，就都不免被沒入那盲目的社會運動裏去。因此，教育自身之不能有目的，乃是歷史的社會的必然。

那末，教育能不能有目的呢？人類的實踐，證明了因果性底客觀性，而反映着客觀的因果關係底因果性底表象及概念，也是人類在實踐的基礎上構成的。人類在其實踐上發見了現實的現象底因果關係，就能夠從事於合目的底實踐的行動，而再造那種現象，因而改造世界。這種合目的底實踐的行動，是人類認識客觀世界的因果性底結果。提起「目的」這概念時，我們必須辨別這概念與「目的論」不同。目的是與原因相結合着的東西，卽是說合目的性與因果性是

互相結合着的東西。因果性不與合目的性相對立，而與「目的論」相對立，這是須辨別的目的。論者（teleologist）主張世界一切存在物都是神以一定目的創造出來，或理念按預定的目的而展開。唯物辯證法並不否認自然現象及社會現象底「目的」底意義，尤其不否認人類的合目的底實踐的行動，反而由因果底認識底見地去說明這個目的，這與「目的論」卻截然相反。人不但變化自然的形態，同時還在自然物中實現他的目的。但是人們如果不理解自然現象的因果性，就不能變更自然物的形態，使適合於自己生活上的目的。依歷史的必然與自由之正確關係來說，歷史上自由卽是歷史的必然之認識。自由是必然的洞察。只有在必然未經理解之時，必然是盲目的。自由並不存在於如一般夢想的離開自然法則獨立的處所，而是存在於自然法則的認識之上，存在於與這法則一同發生而有計畫地把它適用於一定目的底可能性之上。所以自由是被認識了的必然。我們認識了自然界的法則，便能把那些大自然力由倔強的惡魔變爲忠順的奴僕。同樣，社會的法則，在我們沒有認識它並處理它底時候，它作用於人類，正和大自然力一樣，完全是盲目的，是強制的，是破壞的。而假如我們能夠認識它，理解它的作用，它的方向和它的影響時，我們就可以漸漸使它服從於我們的意志，而容易達到我們的目的。我們認識了社會發展的原動力是生產力，若能依着生產力的本性，把它放在協力的生產者手中，變生產

手段之私人的所有爲社會所有而生產依着社會的必要而被組織之時，人就會變爲自然和自己的主人。到了這時候，人類就會以充分的自覺造出自己的歷史。人類自己所發動的社會的諸原因，就會生產出自己所希望的結果。這是從必然到自由底飛躍。在這樣的社會裏，盲目的運動，已經被人們統制着而置之於最適宜於人性發展底條件下，它所發揮的教育作用纔是最適宜於人性發展底教育作用。那裏的一切活動都幫着人性發展而活動，那裏的教育設施纔是美滿的教育設施。這樣的社會，納托爾普叫它做理想的人道的社會，杜威叫它做民主主義社會，馬克斯叫它做自由王國。在這個社會裏底教育作用當然是有目的的，而且是合目的的。

然而這個社會，決不是我們坐着等待社會的盲目活動而自然來到的，乃是人們認識了社會的法則而應用這法則，以人們自己的實踐活動爲主要契機去促成的可能的轉變。換句話說，是人類以革命的實踐活動所創造出來的新社會。革命固然不是坐待社會自然轉變，也不是無視歷史的法則如何活動，不管有無可能的條件，而妄思創造歷史，憑自己武斷，任意設想一個新時代，任意設想一種方法，以爲如此做去，立刻可能旋轉乾坤；乃是認識了歷史法則而支配歷史。革命是穩健的，科學的，正確的社會的實踐活動，它自身也就是有計畫的智慧的教育作用。革命就是教育，革命目的就是教育目的。革命雖然必不免奪取政權，掌握政權，而決不祇是政權之奪

取和專擅，乃是藉堅決的實踐而控制社會底各種作用，使它們適合於大衆底需要，適宜於人性底發展，換句話說，是使社會諸作用都能够發揮它們所應有的教育作用。從這意義說，革命就是教育。在革命底社會裏，那些專以教育爲目的底設施，當然要配合革命底方針，使受教育者理解社會發展底法則，能把握現實地存在於特定的現實社會中底那種能轉化到新社會去底諸可能性，盡量運用各種有效的知識技能和工具，而參與革命的實踐活動，從此而得到人性底解放和品性底改造。從這意義說，革命目的就是教育目的。這個教育目的固然不是統治階級計畫用來鞏衞他們自身的權利而操縱民衆底教育目的，也不是烏托邦主義者遙遠地瞻仰於瓊樓玉宇白雲深處底教育目的，乃是令受教育者各按其身心成熟底程度，各盡其所能，參與革命的實踐而從這實踐過程中切實學習，深切領會。借用杜威底語句，便是：幼兒、少年及成年人都能够站在同樣的教育的平面之上；卽是於他們各人所能有的經驗底各階段上，認眞學習，而構成那經驗底價値；也卽是使他們各階段底生活能完成感受到日益豐富的革命意義底任務。革命的教育目的決不是憑外界權威而強課於兒童底教條，乃是以受教者底內在的活動及需要爲基礎。這目的當然可以翻譯成爲施教者和受教者底共同活動底方法，從自然方面或從社會方面而學習，隨處都能指示我們以可以解放人性及改造品性底環境，而決不是傳聲筒似的教育家從斗

朵接受了一道教條而立刻用口腔噴出去給兒童革命的教育目的籠罩着推動着全面的社會作用，從這一點說它是一般的；然而它並不空洞，決不至於抽象迂遠而與受教者的現實生活脫節。它能够擴大我們的眼界，從全面的社會生活，看出無數的關聯，無數的交互作用的力量；而指示我們隨時隨處都有可能改造人性底出發點；有許多可達目的底途徑。倘若設定一個目的；卻桎梏了生長而不能應用於生活實踐底指導，那目的決不是革命的；倒是反革命的。革命的教育目的也還不是「自由王國」底教育目的，因爲革命是要達到「自由王國」而還未達到，只在轉變進程中，社會諸作用還未能順利地發揮合理的教育作用，所以必須受革命力量控制着用革命實踐去促進。從另一方而說，原有那些盲目的社會力量還作爲反革命的力量而對峙着或潛伏着，因而需要革命的鬬爭，而這革命鬬爭也就是教育作用。因而鬬爭又是革命的教育目的底一特徵，假如無視了鬬爭，便抹煞了革命的教育目的底特徵而陷落於庸俗的中庸主義了。革命的鬬爭不是只憑暴力爭奪，乃是善對惡底鬬爭，正義對強橫底鬬爭，自由對專制底鬬爭，科學對迷信底鬬爭，智慧對愚昧底鬬爭，博大公平對狹隘偏私底鬬爭，進步光明對墮落黑暗底鬬爭。因而革命鬬爭也就是最富於生長性的教育目的，它能隨時地指示我們以培養賅博的觀點，社會的趣味底環境，運用科學發展智慧底機會，鼓勵人們接納眞理，驅逐黑暗底勇氣，加強人們效

忠大衆，改造生活底信念。這目的是今日教育底最高的指導原理，也就是政治底最高的指導原理。教育若不配合這目的，必不免退化爲桎梏人性底教育；政治若違反了這目的，也必然陷落於摧殘自由的、反革命的深淵裏去！

第四講　教育底效能

第一節　教育給受教育者底作用

從來底教育有效論及無效論，都是從「教育給受教育者底作用」這方面考察。大抵古代哲學家，由哲學底思辨，往往達到教育萬能論。例如孟子根據先天的觀念論底性善說，教育自然可能，而且可以萬能。

「惻隱之心，仁之端也；羞惡之心，義之端也；辭讓之心，禮之端也；是非之心，智之端也。人之有是四端也，猶其有四體也。有是四端而自謂不能者，自賊者也。」（公孫丑上）

「服堯之服，誦堯之言，行堯之行，是堯而已矣。」（告子下）

「舜人也，我亦人也。舜爲法於天下可傳於後世，我猶未免爲鄉人也。是則可憂也。憂之如何？如舜而已矣！」（離婁下）

「今夫麰麥，播種而耰之，其地同，樹之時又同，浡然而生，至於日至之時，皆熟矣。雖有不同，則地有肥磽，雨露之養，人事之不齊也。故凡同類者，舉相似也，何獨至於人而疑之？聖人與我同類

者。」（告子上）

以上都是教育萬能論，而且竭力鼓勵人們自己振作。但他竟又有些話類似定命論，如：「其子之賢不肖，皆天也，非人之所能爲也。」（萬章）說到這裏，覺自己矛盾了。

荀子底性惡說，是經驗論。他說：「人之性惡，其善者僞也。」是人工造出來的，這人工當然是教育，是環境對人們底影響。

「性也者，吾所不能爲也，然而可化也。情也者，非吾所有也，然而可爲也。」（儒效）

「學不可以已，青取之於藍而青於藍，冰水爲之而寒於水；木直中繩，輮以爲輪，其曲中規，雖有槁暴不復挺者，輮使之然也。」（勸學）

「干越夷貉之子，生而同聲，長而異俗，教使之然也。」（勸學）

「契爲司徒，民知孝悌。」（成相）

「天非私曾騫孝已而外衆人也，然而曾騫孝已獨厚於孝之實而全孝之名者，何也？以綦於禮義故也。」（性惡）

他以爲因人性本來沒有善，所以人們要求善。「夫薄願厚，惡願美，狹願廣，貧願富，賤願貴，苟

無之中者必求於外。故富而不願財，貴而不願勢，苟有之中者必不及於外。用此觀之，人之欲爲善者，爲性惡也。今人之性，因無禮義，故強學而求有之也；性不知禮義，故思慮而求知之也。」（性惡）

然而他又有些議論竟直類似性善說：「今塗之人者，皆內可以知父子之義，外可以知君臣之正，然則其可以知之質，可以能之具，其在塗之人明矣。今使塗之人者以其可以知之質，可以能之具，本乎仁義之可知之理，可能之具，然則其可以爲禹明矣。今使塗之人伏術爲學，專心一志，思索孰察，加日縣久，積善而不息，則通於神明，參於天地矣。」（性惡）

說到這裏，教育便成萬能，而竟與性惡說矛盾了。

洛克在認識論上反對以前的先天下觀念論，而採唯物的經驗論，這一點，他頗似荀子。他認爲人的精神底原狀，宛如一張白紙，感覺是一切精神生活之源泉。倘若沒有感覺，便沒有意識。他根據這樣的哲學，當然以爲教育便是增加經驗，而教育作用對於被教育者有無限的可能。在教育漫談裏他說人之好壞，或有用無用，都是由他們所受的教育決定。兒時所受的印象，縱極微小，而後來也可有極大影響。人性如水，水性至柔，一點兒人力便可把它引到不同的趨向。洛克這一點頗似告子，「性猶湍水也，決之東方則東流，決之西方則西流。」

近世悲觀主義的哲學家，否定教育的效能者是叔本華（Schopenhauer），他堅持宿命論而

否定教育之效果。他說：「人性與宇宙之本質互相共通，它是固定不移始終如一的。如欲矯正人的弱點，或改造其性質，譬之鑄鉛成金，雖愚者亦知其難能。」叔本華的人生觀是一種宿命論，教育當然無能爲力。

現代遺傳學底科學的研究，已發見生物底遺傳定律，因而糾正以往教育萬能底幻想，厥功甚偉。然而遺傳只是決定生物發展之要素，而非唯一的決定要素。我們不可忘卻「人是環境底產物。」玆從張栗原著教育生物學節錄一段以資說明：

「在優生學者看來人的一切性質，完全爲遺傳所決定，這就是所謂遺傳決定說。他們以爲『一切生物的主要性格，先已爲遺傳所規定，這是無疑的。……當胚細胞形成的時候，遺傳因子的混合和分配，又當兩性受精時，胚細胞的偶然結合，我們一生的性格，就在這個很短的時間大定了。……人格完全預定於遺傳之中，那末，一切教諭、勸導等，都是無用的。所謂自由、責任、義務，都是幻想的名詞。一個人對於社會有用與否，完全看遺傳如何。』總而言之，這樣學說，重視遺傳的作用，漠視環境的影響，並且進而否定教育的可能。這種主張，實出於誤解。……遺傳因子或遺傳單位，固然被包含在遺傳的個體之中，然而遺傳因子或遺傳單位之發展或埋沒，卻都爲環境所決定。『遺傳和環境，不是兩個相對立的東西，而是兩個互相依賴的條件。沒有環境，遺傳的可

能性不能實現；沒有遺傳的可能性，環境的刺激也不能發生什麽效果。一個是可能的，一個是變可能為實在的，二者是不可缺一的。

「一切生物發展底可能性(potentiality)都大於發展的實在(actuality)。其變異發展的狀態，與其認為遺傳條件所決定，無寧認為環境條件所決定。……要之，生物的機體，是具有可塑性的，能隨環境變化而變化依據達爾文主義之所指示，適應環境，乃是生物進化發展之根本動因。人類固然沒有自己的體質構造適應各種生活環境的特性，但是，人類的智力與才能之發展或消滅，則依然由各個人的環境來決定。『環境的變化愈複雜，則遺傳的能力的重要愈見降低。……環境相同，而遺傳的能力有高下，則能力高者困易成就，但亦只是容易耳。遺傳能力相同，而環境有優劣者，則環境優者不僅容易，且必有成就。有天才的遺傳而環境極惡，則天才必被犧牲；有天才而環境平庸，則天才亦為庸人；天才只有在天才的環境中纔能形成。反之，若遺傳雖為低能而環境極優，則低能可為中材；中材而環境極優，則中材就可為天才了。以個人來說，遺傳的力量，是個定數A，環境則是變數X，它的發展AX這個數目，當然要由X來決定。所以我們可以說，環境支配遺傳。』」

「總而言之，人和其他一般生物一樣，也是具有可塑性的機體，在一定的環境中，是絕不會

超越環境而自由發展的。『人之智慧賢否成敗，都是環境造成的。所以我們不必看重遺傳的本質，而應重視環境的本質。』既是如此，所以人類性質中所具有的缺點，我們便不能不歸罪於環境了。我們人類如果要與自己秉賦的缺點鬪爭，就不得不用適當的方法，去改變人類的環境，特別是改造社會的環境。」

還有一個遺傳學的問題和教育效能很有關係的，是獲得性是否遺傳底問題。

拉馬克(Lamarck)底「用與不用論」(Theory of Use and Disuse)以爲生物的各種器官，因爲用與不用底結果，而有發達或退化底現象。這發達或退化的性質，能遺傳到後代，這便是進化底動因。達爾文底汎生說(Theory of Pangenesis)以爲身體各部的細胞裏，各有性質相異的無數微小物體叫做微芽(gemmules)這些微芽隨着血液循環，從身體各部流到生殖器官裏，聚集在生殖細胞的內面，等到生殖細胞開始發育成爲新個體的時候，各個微芽又發散出來，生出新生物的各部。因爲這樣，所以獲得性能一代一代傳遞下去。

魏司曼(Weismann)倡導生殖質連續說(Theory of Germinal Continuity)否認軀體細胞能分出微芽而聚集於生殖細胞內。他說生物身體裏有身體質(somatoplasm)和生殖質(germplasm)兩種。生殖質是從前代直接得來。在前後兩代之間生殖質是連續的，前代生

殖質，產生後代的生殖質。只有生殖質能影響身體質，而身體質卻不能影響生殖質，因此獲得性是不能遺傳的。

獲得性如果不能遺傳，則教育沒有改良種族底效用，因為教育給受教者底作用，只限於他本身一代而止，而不能發生優生學的效用。然另一方面卻說明了教育底必要，因為人們既不能先天地接受前代底才能，則惟有憑後天自己學習，人類底文化經驗只能藉社會環境來遺傳。

然而獲得性不遺傳之說是否正確？張著教育生物學（六八、六九、七〇頁）批評得很好，節錄如左：

「我們知道宇宙內面的各部分以及各個系統，絕不是彼此孤立的，獨自存在的，都是互相影響，並由共同的連繫聯合着的，這是新物質論告訴我們的基本原則。一切有機體的結構，自然也不能例外。我們知道人類身體的各部分都有密切的關聯。假定果如魏司曼之說，真有所謂身體質和生殖質的分別，生殖質果真是連續的，而生殖質既然寄居在身體質裏經過長久的時間，則身體質一定可以影響生殖質，而生殖質一定要受周圍的身體質的影響，這是一個必然的結論。魏司曼所創立的學說，是以生殖質與身體質截然分開，只有生殖質職司遺傳並不受環境的影響這一個理論為其出發點，顯然漠視了人和其他生物都是具有可塑性的有機體隨環境之

改變而改變的原則，這完全是一種形而上學的見地。

「假定果如形而上學的遺傳學者之所主張，『一切新的特徵均不能遺傳，而所遺傳的只是先天特性，那末，每一世代之個體，其所承受於先天的特性，只有遠祖所具有的那點，則雖上溯至任何遼遠的祖先，或下推至任何遼遠的後裔，他們所具有的特性，必完全一樣。如此，則人類之祖先是具有猿猴特性的，現今人類之先天特性，當只是猿類特性罷了。』則人類與生物之進化的歷程，便無從說明。

「生物生理的變化和演進的法則，都是依賴於遺傳的自然法則而完成的。所以『若只有先天的遺傳，而沒有獲得性的遺傳，我們敢斷言生物永無變化和進化；若只有環境的後天作用，而沒有遺傳的作用，則生物雖然變化，只是個體的，對於後嗣無影響，結果也沒有進化。』

「一般遺傳學者和少數行爲主義者，他們『根本就不認識什麽叫遺傳，他們把遺傳的先天和後天絕對化了，而不知道它是對立的統一物。他們不知先天是後天的積累物，後天是先天的構成因素，先天亦會自爲後天；後天也自成爲先天。因爲就生物進化說，每一世代由勞動與不勞動習練成功的變異，在每一個世代說，是後天的獲得的，但這一後天的獲得，在下代即可成先天的。反之，每一世代的個體所承受於其親的，也是由其親的若干個體在每一世代所習練成功

的，是後天的，獲得的。先天能遺傳，後天也必須遺傳，因爲如果後天不能遺傳，那末，一切變異，都歸於無用。』雖然如此，可是『後天的獲得性，也不是沒有限制地遺傳。這遺傳一方面要看那種獲得性是否深化地影響到生理的生殖機能的組織的變更，否則不能遺傳。他方面是要看子孫所處的環境是否能給予它以那種特徵以表現和發揮、發展的機會，否則也表現不出它的遺傳，甚至會失掉。』

「總之，遺傳與變異，乃是生物進化或發展的兩個契機。生物因其是一個具有可塑性的有機體，所以能受環境的影響，而引起機體或機能之改變。而這變異之進步的特徵，即所謂獲得性是可以遺傳的，而且是能遺傳的。如果不能遺傳、影響於子孫，則生物將無進化之可言。所以拉馬克與達爾文都把獲得性的遺傳看做生物進化的根本法則。不過這種獲得性之能否變成固定的特性，依然要受環境的影響所決定。如果在繼續的世代中有利於其發展的環境，則可變成固定，否則即歸於消滅。」

總括以上的論述，我們可知遺傳只是可能的傾向，而沒有特定的內容。遺傳能否發展與發展成怎樣，都由環境來決定。至於獲得性——變異——之能否影響於子孫，更要看環境之是否有利於其發展。人類底社會的文化的環境之影響於人們底生長，更非其他種生物之所可比擬。

環境，尤其是社會環境底力量如此強大。則社會作用中之教育作用，其效能怎樣，是很值得研究的。

第二節 教育在社會過程中之作用

國民性或民族性這一類議論是由一個似是而非底概念出發的，很容易引人走入歧途。這類議論把國民性或民族性當作一個孤立自存的實體，而暗示一個定命的傾向，很便於帝國主義時代各種反動的思想家所附會利用。帝國主義者可以誇大他們侵略成功底一二勞績，指為自己民族性底優點，而自稱為天之驕子；又可以把他們所屬望於民衆而還未能如意實現的一二事，指明為民族性之缺點，而鼓勵民衆為他們底統治者底利益而效命。殖民地底拓殖者可以摭拾被他們征服或被侵略底民族之一二落後的習慣，指明為天賦劣質，而使他們自信命薄而甘作牛馬。反動的政治家可以把自己底苛政所造成底人民底愚昧、笨拙、狹隘、頹廢等惡習慣硬指為天生的劣根，而使他們堅信必須倚賴領袖眞人統治纔可得救，另一方面又可以拒絕革命思潮之輸入，藉口於外來思想不適合於自己的國性。近數十年來，這類歪曲理論層見疊出，都要藉口民族性或國民性做論據。所謂民族性或國民性，據他們所列舉的構成因素，大抵不外種族

遺傳、地理環境、經濟、政治、宗教、言語、文學等。只要把他們的議論略加分析，便可知其論據實在非常薄弱。一個民族或國民中各分子雖不免有多少血統的關聯，然而個人稟自兩親及祖先底遺傳，尚且不能作爲個人發展底決定的因素，遑論種族？這類議論只合欺騙非洲、美洲及南洋羣島的土人罷了。地理環境雖爲人們底生活條件之一，而決不能決定人們的命運，尤其是到了科學昌明的今日，地理條件更不難由人力來改造。非洲和南洋如果是那樣阻礙人們發達底不祥之地，爲什麼帝國主義者拚命去爭取呢？最近二十年來蘇聯扶助境內落伍民族發展底驚人的功績，更用事實證明了地理定命論底虛僞。經濟構造固然是社會的基礎，然而不是一成不變的，而且生產關係底變化也還以人們底生產實踐活動爲其主導作用。民族性或國民性論者所列舉的經濟的因素，還不敢觸及作爲社會基礎底生產關係，徒然不着邊際地談談人口及職業罷了。至於其他如政治宗教文學思想等上層建築及其意識形態，更是隨着經濟構造底變化而變化的；社會科學自有眞理在，決不能容許他們東拉西扯而歪曲附會。總而言之，所謂民族性或國民性是一個虛構的概念，眞理決不該受它蒙蔽。民族性論者中，頭腦稍爲淸醒者亦不敢持民族性底決定論。例如巴克（Ernest Barker）於所著民族性（National Character）第一章也這樣說：「苟民族性大半爲人爲者，則世上無有所謂旣成之民族性與不能避免之民族性。民族性亦

無固定民族各分子之性格與斷定其個人或某團體之命運之能力。民族性非用以斷定一民族之命運。每一民族乃在自造其性格及自身之命運中。吾人不能根據民族性定命說，立一永久斷語咒罵某民族必永遠受禍，或歌頌某民族永享安寧。吾人必須相信每一民族乃在世代變動中。每一民族於每一時代有造成某一時代民族性所應負之責任。居吾人今日之世，國家給與吾人各種權利，國家立有教育制度，吾人可從吾人之所欲造成吾人理想之民族。」最後一句雖未免過大誇張，而否認民族性之定命說，誠不失爲公允之論。

民族性或國民性既然是隨着社會發展而時時轉變的，那末，在社會發展底過程中，教育發揮怎樣的作用呢？請先看張栗原先生說：

「在社會結構中，教育亦如政治、法律以及科學、哲學、藝術、倫理、宗教等社會現象，有其一定的位置，它是社會的上層建築物之一種形態，它的形式和內容是被社會的生產力所決定的，且隨着經濟關係之變動而變動的。但是『建築物雖然在基礎影響之下發生和發展，但轉過來也影響基礎本身。』教育這種上層築物，不拘在理論上，抑或在事實上，對於經濟關係之發展，以及社會的生產技術之發展，確有一種反作用存在着。我們可以說，教育在整個社會發展上，在文化演進上，有其推動的作用，這是誰也不能否認的。不過，在另一方面，基礎和築物底互相影響，決不

是均等的。這兩種作用，不論從其來源上看，或是從結果上看，都不是一樣的。基礎對於築物底影響是直接的、基本的影響，它有主導的決定作用。反之，築物對於基礎底影響，歸根到底，還是導源於經濟，它只能在一定限度內發生其作用。教育確爲社會進步之動力，可是它的力量最終還是受社會的物質的生產力所決定，所制約，所以，教育作用是有一定限度的。總結起來，我們可以這樣說：在社會的演進過程中，教育有相當的作用，但是，不曾有決定的作用。」（見教育新時代第三卷第八、九期合刊）

這段理論，當作一般社會科學的原理是很正確的。可是應用到教育理論上面，還有分析檢查底餘地。作爲社會上層建築之教育設施，它對於社會基礎之反作用及對於全社會發展之推動作用，當然是相當的，有限度的。然而徵諸歷史，這種有限度的反作用或推動作用，也未必容易順利地發揮。歐洲中古之封建社會，於十七世紀已開始動搖，而資本主義的社會已開始發展；因而舊教育已漸形不適。然而新教育在十七及十八兩世紀雖由少數先覺的教育家們着手點滴地實驗，直至十九世紀中葉以後纔漸呈優勢。這二百多年間，社會儘管在那裏天天轉變，尤其是十九世紀轉變得空前迅速，而教育底一般狀態還是強頑地故步自封。十九世紀一百年間，歐洲中等教育之現代與古典兩派之長久相持，是世界週知底事實。由此看來，與其說是教育推動社

會發展，毋寧說是社會進步之後纔驚動了教育之落後。最近二十年來，蘇聯進行空前的革命建設，以教育推動建設進行，也得了驚人的成績，纔證明了教育對於社會發展，確有其推動作用。為什麼教育在十九世紀的歐洲和在二十世紀的蘇聯，其功效相差如此之遠呢？就因為蘇聯的革命是把生產手段轉入社會大衆底掌握中，從而把全盤的社會作用都由革命力量控制着，使他們都轉變過來適合於人性的生長；換句話說，這是充滿了教育意義底革命運動，因而專以教育為目的底設施也必然地走上人性解放底大道而功效卓著。反之，十九世紀歐美底民主革命，還不免受社會轉變底自然法則支配着，由於新生產力之獲得而改變了舊生產關係，又由於社會基礎之變動，而那些樹立於這基礎之上底上層建築纔或緩或急地隨着變革。這一回的革命過程，大半還是受自然法則盲目地支配着，而不是由於認識了社會法則而有計畫地應用它去控制社會底轉變，因而作為舊社會底上層建築底教育設施，只頑強地發揮其反動的反作用，而新教育直等到社會新基礎完成之後纔慢慢地被扶植起來。我們由此可達到這樣的結論：

作為社會上層建築底教育設施能否有效於推動社會之發展，須視乎那社會底轉變所含有教育意義之深淺濃淡而定。社會底轉變如果是由於有計畫的徹底的革命實踐所促成，則全盤的社會作用都要轉向於教育所應有的趨向，那末專以教育為目的底設施必然可發揮驚人

的功績。反之，則作爲社會上層建築底教育設施，不只是不能協助社會底進展，而由於建立於舊社會基礎底舊教育仍然殘留着而給社會進展以阻礙，必須等到新社會基礎完成了纔能隨着改變。

若全盤的社會作用都被理解爲教育作用，則我們又可以得到這樣的結論：社會諸作用所發揮的教育作用，若都適合於教育所應有的目的，換言之，如果都適宜於人性之發展，則那裏底教育設施固然必迅速地踏上人性解放底大道，而各種來源不同而趨向一致底教育作用密切地配合起來，其效能正不可限量。反之，社會諸作用各自盲目地發揮其教育作用，而趨向不一致，甚或彼此相尅相妨而至於相消，那裏底教育設施，卽令計畫得很合理，很中肯，也無從發揮其所可能的功效。

第五講 教育方法

第一節 實踐與學習

人類在原始時代，爲要維持自己的生命，繼續生存，就必須運用自身的自然器官，以作用於周圍的自然，而取得生活資料，這便是勞動實踐。人類由勞動實踐，因應着環境變化，而調整自身器官的活動，逐漸適用於複雜事體。他們一面運用自身的自然器官，一面又學會了假借外界現成的自然物來做活動手段。後來學會造出了工具，便不再徒然利用着消費着現成的自然物，更進而產出他們自己所需的物資。人類在這勞動實踐中，以自身的行動爲媒介，而調整而管理他們自身和自然間底物質交換。他們把自身作爲一種自然力與外界自然物對立着。他們爲要適宜地占有自然物，就發動他們自身的自然力，如手力、腕力、脚力、目力等，而作用於外界自然，因而改變它，認識它，而同時又改變了自己，認識了自己，這裏便是富有意義的學習過程。他們展開了自身所蘊藏着的各種潛力，把這些潛力放在自己支配之下，而因宜制用，於是又增進了他們自身的活動，而更有效地宰制自然。自從工具製出之後，更能接觸於活動底新對象，勞動便採取着

複雜形態而益加發展。同時人類底活動也改變了形式和方法，從而改造了自己的本性。工具也是勞動底產物，它和一切物質的生產對象一樣，是人類的活動和外界物質的對象相結合而成的，是勞動由活動形態推移於存在形態底一種成果。而在勞動過程中，生產對象底認識又是對象生產底必然的契機。在物質生產底對象中，必然也體現着認識底一定的發展過程。例如現代的機械，固然是勞動發展底產物，而也是數千年來科學發展底成果。

人類在勞動實踐過程中，又發生了思惟和言語，言語不能和思惟分離，言語只能和思惟共同存在，言語不存在於思惟之外。在統一人類爲緊密結合的集團這一事上，言語是強有力的手段。言語不僅是意識形態底交換手段，並且調節勞動過程，組成人類經濟行爲上必要的連鎖；但同時它本身也是社會底產物，是人類勞動行爲底產物。如果沒有言語作爲外的表現底思惟，同一社會集團的人們就不能互相了解。思惟及其外部的表現底言語，是極緊密地結合着的。所以隨着勞動行動底發達，人類底思維和言語也必然地發達起來。言語底發生過程與人們由人猿進化爲人類底過程有密切的關係。發音底能力是由人類能够直立步行，因而咽喉上底機構起了變化而發生的。所以聲音會話是在勞動工具使用與製造底長期過程之後，纔能發達。聲音會話是已經發達了的社會底產物，人類言語決不是從聲音會話開始。在勞動發展底最初階段，社

會底生產是非常原始的，言語和思惟也都在原始狀態中，這樣簡單的勞動行爲，只要有些少思想底外的記號就夠了。所以當時只使用姿式的交換手段，而還沒有聲音言語。往後隨着勞動活動底進步，人類根本改變了世界觀底基礎，生出以前分散的思惟底分節，同時使周圍世界也具象化了。在這樣新的社會經濟的條件之下，便產生了新的思惟形態。姿式的言語已經不能滿足目前底需要，於是聲音言語就隨之發生。人類是在人類化底過程中，自己創造了思惟，並使之發達起來。勞動使人猿進化爲人類，勞動也創造了思惟。思惟是在人類底會話，尤其是在聲音會話底過程中，顯現出來的。因爲思惟必須依存於概念，假如沒有言語，概念是不能形成的，因而思惟也就不可能了。文字也是幾千年長期發達底結果。各氏族、各種族乃至於各民族底統一，使最初簡單的人類會話複雜起來，發達起來。由此而造出科學、文學、藝術等等發達底機會，造出了人類相互間更加密切的交際機會。

我們從人類進化發展底過程底簡單的考察，可以看出人類社會的實踐過程中，處處充滿了學習。可以說惟在實踐中，纔有學習，也可以說實踐就是學習，學習必就在實踐。關於學習與實踐底關聯，杜威學說大有傾聽底價値。在民主主義與教育第十一章，他說明經驗底性質，這樣說：「經驗應被理解爲能動的和被動的兩要素底結合。能動的方面是『嘗試』，而被動的方面是『遭

遇』我們經驗某事物，便是施給它作用，用它做什麼，而承受所遭遇底結果。我們做什麼給它，而它也回答做點什麼給我們。這樣成了這特殊的結合。經驗這兩面的連結便成了經驗效果和價值底尺度。只有活動還不能構成經驗……經驗當作嘗試，便含有變化，但變化若不是意識地連結於來自變化底後效，便無意義。如果一個活動延及後效底遭遇，如果活動造出底變化反響而成為我們自身底變化，意義便豐富了。我們便學習了什麼……愚昧和輕率的衝動，使我們對於事物如走馬看花，遇着甚麼事都如水沖鴨背，決不能積累成什麼經驗。從另一面說，事物給我們底印象只有漠然的苦樂，而我不把它連結於自己底先行的活動，只算作一個偶然。這樣的經驗是沒有上下文的；沒有回顧，也沒有前瞻，結局沒有意義。我們得不到什麼憑藉可以預料下次的將來，因而也得不着什麼才能可以應付未來的事——控制力無所增益……從經驗學習，是從我們對事物底做作和接受來自事物底後效之間，造出前後的關聯。在這樣的條件之下，『做』變成嘗試；經驗這個世界尋出它是怎樣『遭遇』成為教訓，物事底關聯底發見。」(Doing becomes trying; an experiment with the world to find out what it is like, the undergoing becomes instruction—discovery of the connection of things.)

杜威這一段話，雖然是只從心理方面解說，辭句間也還帶有多少實用主義的色彩，而顯然

地說明了實踐是不把活動看作偶然的事，也不是採旁觀者的態度應付所見所聞。人類底實踐是負責的，緊張的，鬪爭的，所以能暴露出來客觀的物質世界。在以前是認識所不能達到的，與認識沒有關係地存在着的物質世界底諸過程，在一定社會底人類實踐中可能顯現出來。在這實踐過程中，就有學習；學習也只在這過程中，纔是學習。

杜威解釋了經驗底性質之後，關於教育方面提出兩個重要的論斷：(一)經驗原來是一樁能動而被動的事情(an active passive affair)；它原來不只是認識的(it is not primarily cognitive.)(二)經驗價值底測度，在乎察覺它所引導入的關係或連續。(The measure of the value of an experience lies in the perception of relationships or continuities to which it leads up.)經驗積累着許多東西，許多意義，在這裏包含着認識。但在一般學校底教學，習慣把教學看作可以旁觀者的態度獲取知識，杜威認爲流弊甚大。思惟既然是產自人們勞動實踐底過程中，所以杜威說「人們關懷於自己的作爲及其可能遭遇底結果，這便是思考或反省」這句話很正確。杜威比較試行錯誤(trial and error)與思考，由此而闡明思考底特點：試錯是做一事不妥，便做別種，繼續試做下去，試到合式爲止。這方法只得偶中，便算成功，只曉得行動與結果之相關，而不知其所以然。這樣的關懷是很粗淺的。思考則不然，要看到遠大精微，求

出行動與後效、原因與結果底關聯；因而看得深入，遠到博大而精微。試錯法須倚賴環境，適逢其會。我們若正確地曉得事物底因果，便能夠看清楚自己所要求底條件是否存在，是否足夠；再設法去控制它。例如克服困難的條件，或造成有利的條件。我們發覺了行動與後效底精微的關聯，試錯底經驗所包含的思考便顯出來。分量增大了，價值便改變，因而經驗也變質。這新質我們叫它做熟慮的經驗，卽是寶貴的經驗。這就是思惟或思想。思想是有意的努力去發見自己底行動與後效中間底特殊關聯，因而行動與後效變成連續的。（Thinking is the intentional endeavor to discover specific connections between something which we do and the consequences which result, so that the two become continuous.）行動與後效因而不是孤立的，不是偶然的，有其所以發生底具體的情景。我們闡明其中底緣由，那纔是合理的，就是說：事情是應該如是的。思想等於經驗底智慧的契機底鮮明描寫，人們要憑着它纔有有目的底行動。兒童開始有所期待，他便開始把在進行中底某事物當作某事物將來臨底符號。他底判斷雖然很簡單；這種作用和原人在簡單的勞動實踐過程中所發生的大致一樣，總算是認識了行動與後效底相關。往後的發展，雖然要更加深思熟慮，而亦不過是簡單的推測底更擴充更精細能了。所有智者所能做的是觀察在進行中的甚麼，看得更博大精微，而愼重選擇那些指示着

甚麼會來臨的。與熟慮的行動相反的是照例的行動與及隨意的行動。照例的行動把習慣當作準則，而不計量事情的特殊關聯。隨意的行動把一時的活動作爲價值準則，而無視自己的躬行實踐與環境底相關。任隨事情變化之所之，自己隨後觀覽，不願對於後效負什麼責任。而熟慮反省則不然，這是要負責任的。由此可見在負責任底實踐過程中，學習底意義更顯明。而人類底勞動生產底實踐是責任心最鮮明的，所以學習底意義也最豐富。

杜威解釋思惟過程，更有許多精義。他說：思想過程的出發點是什麼事情在進行（something going on）照它這樣是不完成的，未完足的，它底意味是在要轉變爲甚麼和怎樣轉變(lies in what it is going to be, in how it is going)。思考目前在進行中底事情，是要看出可能有的轉變。如果頭腦裏充滿着許多零碎的事情，件件都是完成的，陳廢的，這便不是思考，只是把頭腦當作拉雜黏存簿能了。考慮着現在所遭逢的會轉變什麼，那纔是思考。熟慮包含着對於歸結底關懷，即是把自己底命運同情地結合於事情將來的結果。這好比一個將軍對於正在進行中底戰事底關懷。思考發生自對於未來結局底關懷，因而呈現一種類似矛盾（paradox）底現象。這就是：發生自有所偏袒，而須成功於公正無偏。(Born in partiality in order to accomplish its task, it must achieve a certain detached impartiality.)（其實這是一種矛盾的

發展——著者註）一個將軍如果聽他的熱望影響及他對於戰局底觀察，就會計算錯誤。所思的須是自己切身的事，而思考又須擺脫利害得失底牽掛，纔能得客觀的正確。所以如何發展博大精微的觀察，而不受淺近的利害觀念所牽累，就是教育底一種要求。思想底出發點既然是未完成，未完足，這就是說：所思的事情是未定的問題。有所思考，便是懸而未決。因要達到一個決定，根據現有的與件而設計一個可能的結局。思考發生底情景是有一個疑問的將來，須要去探討。探討，研究，並不是科學專家所專有的工作，凡有思想者必有所探討，有所研究。思想因而含有冒險性，需要探討，便不是保險的，便須進一步冒險尋求。思想底結論在未經事實證明之前，多少難免探討的假設底性質。人類若必然先知便無須學習；若決不能預知，也不能學習。惟有目前情景底疑難暗示着許多出路，我們逐個試探，如果尋着自己所搜索的，便是成功，否則也曉得自己還是無知。既知與未知沒有截然的分界，既知——科學的知識也是如此——只是探索未知底工具而已。由此益可信思想是實踐底一段落，智慧的段落。

杜威還有一段極有意味的舉例：三軍司令依據自己所得到而又認爲可靠的種種情報，而計畫作戰步驟，而給與當前的情景以意義。他的推論當然有多少未確定，只是一種假設。但他依計畫做去。他展開進行底策略，應付情景底方法。他的行動如此而不如彼；其結局便證明他的思

考底價值。他的所知起了作用，他的所學有了價值。如果是一個中立國人士對戰局試作推測，他的思想進行是否與這位司令官相同呢？杜威說形式是相同的。他還是憑現在的事情推測將來，憑着推測，他給與一大堆資料以意義，但不藉此而構成方法去影響戰局，因爲這不是他的問題。然而他的思想只要是能動的，而不是純然被動的坐待事態之變化，他的試探的推論就會影響及於他的方法底進行。他會期待某種未來的變動，又會注視某事變是否來臨。只要他是智慧地，有思想地關懷着這戰局，他便變成一個能動的瞭望者，雖然他不能影響戰爭，而他會採取多少改變他自己以後的行動底步驟。要這樣，到了事後，他說一句：「我早料如此，」纔有智慧的力量，纔不是自欺欺人。又如天文家預測日月蝕底時間和位置的假設，便是形成往後進行方法底材料。如準備儀器，甚或遠行往最宜於觀測底地點。有了這種能動的行動步驟，他底思想纔算完成。

我們若把杜威這番說明應用到全人類社會的歷史的實踐，則人類好比作戰的司令官。人類根據自然的及社會的與件，而計定他們的實踐，他們由當作與件底情景中觀察什麼事情是指示未來的甚麼底符號，而擬定實踐底計畫，展開進行底方法。實踐底結局，或與起初計畫底目的相符，或有些出乎意外，甚或竟至於全相反，都不外是情景和他們底實踐融合的產物，而實踐在其中成爲主導的力量。在起初觀察情景，考慮與件底階段，固然是而且也需要一番審愼的學

習，就是到結果底階段，也是受了一番教訓。往後他們底實踐方法，固然可能有所改變，增加一番智慧，而往後的情景，由於添上了一次實踐底成果，也會較以前有所不同，而令他們接觸到新的與件，得着新的觀察。這就是杜威所常說的經驗底連續，也卽是他所謂「經驗所導入的關係或連續底覺察」(the perception of relationships or continuities to which an experience leads up.) 換句話說，這就是人生底學習再學習又學習。在構成實踐底結果底契機中，固然有自然的及社會的與件，而亦有作爲主導力量底實踐；從這一面說，人類就和作戰司令一樣，負責實踐，負責學習同情地把自己底命運結合於事情將來的結果，而且學習越進步，所關懷的所觀察的越博大而精微，因而可達到「發生於有偏袒而成功於公正無偏」底造詣——從大處說，由奴隸社會而封建社會，而資本主義社會，而社會主義社會，或由原始社會而階級社會再達到無階級社會，都可以說是發生於有所偏袒而成功於公正無偏——是一種矛盾的發展。

這個過程當然是長久地連續地進步的。若專就人類觀察與件，考慮未來這一段過程說，他們就和中立國底戰局觀察者或天文專家一樣，把與件承認是客觀的，離開自己底意志而獨立的，從而審愼熟察其可能的轉變，要這樣纔够智慧，纔能得到公正無偏的造詣。然而這是學習底成就，也可以說是學校教育底目的，而又是學習底方法。而畢竟是人類底社會實踐過程中之一

個智慧的段落也要把它當作一個智慧的段落看，而科學知識以及科學方法纔能成爲寶貴的工具而被運用。

「人的思惟是否具有物象的眞實性，這個問題，並不是理論的問題，而是一個實踐的問題。……關於離開實踐的思惟是眞實還是不眞實底論爭，乃是純粹經院學派的問題。」（費爾巴哈論綱之二）

人類必須曉得自己所處的世界，這是我們底認識底對象，也是學習底對象。然對象不依存於人類和人類底認識而存在於客觀的實在。在社會的實踐上，對象表現在人類底活動和認識的統一之中。對於物質的自然底認識，在物質生產底過程中和人類生產活動底基礎上，是產生對象所必須的要素。社會的人類底活動之轉移到對象中去，是在生產過程中實現的。資本論裏指出「在勞動過程中，勞動常常從活動形態轉移到存在形態。」「在勞動過程中，主體的活動，被包含在對象中，表現在向對象加工並和對象的統一中。物質對象的諸形態在社會的實踐中變化了。對象從外部的、離開社會而獨立的自然的客觀，轉化爲和社會實踐的一切總和不可分離地聯繫着的社會的對象。在物質生產的過程中，在社會的實踐裏，物質的自然的對象，成了社會的對象；人類底社會的主體的活動，成了對象的活動。在實踐中，實現了主觀和客觀的統一；用中

國古老熟語說，是「物我一致。」這是學習過程，也是學習目的。杜威所謂教育過程就是目的，應作如此解。

第二節 學習方法與學習資料

學習須把客觀的諸與件公平無私地觀察，纔能正確地曉得甚麽事情是指示着未來的甚麽底符號，纔能把握着諸與件底眞意義，而完成有效的實踐。那末，公平無私地思惟是學習底好方法，因而變成了學校教育目的之一。這學習方法的活動形態，可借用杜威說反省的經驗底一般形態(the general features of a reflective experience)來說明：(1)煩惱，混亂，疑惑，因爲人被糾纏於未完成未決定的情景之中；(2)忖測的預想——與件底試探的解釋，把與件看某種後效底趨勢；(3)小心檢查(試驗考核，探討，分析)各種可得的考慮，這些考慮是可使目前的問題顯明的；(4)終於構成一個試驗的假設，因其符合於一大系列的事實，而弄到更詳細，更爲一貫；(5)依據假設，當它作一個行動底方案而應用於現存的事情，即是公然做些事情以引起先所預期的效果，憑此而考驗假設。

從形式上說，雖然如此，而方法決不能脫離資料而孤立地存在。關於這一層，杜威也說得好：

「它（方法）只是材料的有效的處理，有效意味着利用資料達到目的，而費時間費精力都很少底那樣處理。我們能把活動方法分別出來而討論它自身，但這方法只能作爲處理資料方法而存在。方法不是資料底對立物，它是資料底有效的指導以求所欲的效果。與方法相反的是妄動、胡想——這是意味着不適宜。」（民主主義與教育十三章第一節）

把方法和資料孤立地分爲兩橛，杜威認爲是物心二元論底謬論。所以他說「無論在任何場合，方法不過是運用資料以求達目的底有效的途徑罷了。」這見解和他解釋「經驗」底性質是相合的。經驗若被看作「試作甚麼與結局遭遇甚麼相關聯」底覺察，便是一個過程。若撇開「控制這過程所採取的順序」底努力，方法與資料便沒有分別。這裏只有一個活動，包含着人底作爲和環境底作爲。(Apart from effort to control the course which the process takes, there is no distinction of subject matter and method. There is simply an activity which includes both what an individual does and what the environment does.) 我們若反省自己的經驗，便不免把自己的態度和對象分開；然而一個人在吃他一定是吃東西，決不能把吃底動作和食物分開。牙床、喉嚨、腸胃等等器官與食物都是同屬於物質的世界，在那裏發生作用，這一串的作用反映於意識，人們便由是而得到「吃」底經驗；與此同樣，視、

聽、愛、想等等能力都是內在地關聯於物質的世界。這些都是環境進入經驗底眞確途徑，而不是這些能力獨立地動作再又涉及事物。在這裏杜威採取唯物論的觀點說：「經驗，簡言之，不是心與世界，主觀與客觀，方法與資料底結合，乃是參差不齊的一羣動力底一串交互作用。」(Experience, in short, is not a combination of mind and world, subject and object, method and subject matter, but is a single continuous interaction of a great diversity literally countless in number of energies.)

把經驗分析爲所經驗的「什麼」(what) 與經驗底態度「怎樣」(how) 而注意考察「怎樣」——杜威承認是可以指示吾人以那些因素必須緊握着或須修正，以求進行成功。然而這好比觀察植物生長，有些長得快有些長得慢，由此而偵察得到容易發展底條件；把這些條件按着條理說明出來，便可構成一套生長法。教育方法也是一樣，只是說明些學習容易成功底條件罷了。若把方法誤解爲可以離開資料而孤立，則在教育上可以發生許多弊端，杜威指出如下：其一，容易無視經驗底具體的情景，而誤信方法爲權威，從而機械地墨守成法。其二，誤信學習底自身就是目的。其實在正常的狀態，學習是工作某事底所產。小兒是爲交通或交接而走路，而說話，而不是爲學說話而說話，爲學走而行走。他們是委身於他們的行動而於此過程中得到學習；他

們是忘情於自己學習而成就自己底學習。其三，容易陷於形式訓練底謬誤。其四，容易把教學方法分割爲無味的階段。

杜威這樣的方法與資料底一元觀，從唯物論的立場解釋，更爲正確。若誤解方法爲孤立的存在，便陷於唯心論的泥淖。人類在勞動實踐中。以其自身的自然器官作用於外界自然，或假借外界底自然物作用於其他的自然物，又或以自身的器官改造一種自然物，再用它作用於其他的自然物——造工具用工具——這些都是自然物底一串交互作用，這一串的過程反映於人們底意識界，便可叫做方法。借用杜威的話，方法是人們控制着的一羣自然底交互作用。從這一面說，資料又可以說都是工具——是人們求達目的底工具，也是一種方法。倘若手上有許多事物，或腦子裏記憶許多事物，像一册黏存簿似的，一條一條都不相關，那便不是認識，更不是思惟，不能用它來做甚麼。方法實在是人們了解了自然變化底關聯，因而用來控制自然變化以求達目的底途徑。這些了解，有些是從自己實踐中得來的，有些是從前人實踐所得的記錄（理論或科學）借用來指導實踐因而更得了解的。學校教育所稱爲教材的，習俗上大抵指後一種而言。我們襲用前人所發明的工具、記錄、報告、制度或學說，都可以節省許多勞力，人類一代一代迅速地學會襲用這些東西，人類因而步步進化。學校教學是要兒童少年們趕快會襲用人們所通用

的，的方法，因而學習活動底對象卻有一定。珍重教材的看教材爲至寶，推崇方法的又以訓練爲目的，於是枝節橫生，而隔離現實漸漸遠。所以進步的教學方法務求供給學生學習以現實的情景，以喚起其實踐底目的，以激發其純潔的學習動機。然而畢竟須關聯到現實底實踐。自階級社會形成之後，學問與工作實踐日趨分離，而學校變爲傳授知識——與實踐脫節的知識——底場所，而教育方法也流爲博聞強記底方法；卽是裝載死知識底方法。爲要暫時激起有暇的學習者底學習動機，喚起他們底學習興趣，遂不得不乞靈於賞罰、虛榮甚至於利祿，而動機既歪曲，學習底效果也隨而變質，教育遂流爲支配階級底文身之具了。教育變質，教育方法隨之，因而關於教育方法底理論學說也枝節橫生，糾紛日大。我們若曉得方法不能脫離資料而孤立，人們在實踐中體認了事物變化底客觀的法則，因而控制它以求達目的，這便是方法，那末，方法必須從實踐中尋求。孟子——說：「是集義所生者，非義襲而取之也。」「集義」若解作積累着許多事物底意義，則方法之體得必須憑弔行實踐，便不能從主觀幻想出什麼奇妙意義而投機取巧。所以下文接着說：「必有事焉而勿正，心勿忘，勿助長也。」「有事」是有工作實踐，「勿忘」是專心去處理，「勿正」、「勿助長」是說不可由主觀的熱望幻想而無視客觀的事實。以下便舉例說宋人揠苗助長，「非徒無益，而又害之。」現今學校教育若不切實地關聯於社會的實踐工作，而徒然矯

採造作以刺激暫時的虛僞的學習動機，便是「助之長者，揠苗者也。非徒無益，而又害之。」

德國 Heinrich Scherer 於一九一三年發表作業學校與工作教育（Arbeitsschule und Werk-unterricht）說明工作教育之原理：人類欲生活征服自然，把自然底素材提高到文化的價值，於物質及精神兩方面，步步蓄積文化財，於是大有意義。關於自然與人生，考究其情勢，計量其勢力，而支出有計畫的努力，由是而技術得到重要意義。技術是把自然資料提高到文化財，而充實人生意義之必要條件。教育使後代接受前代所蓄之文化財而更加發展，把自然人變爲文化人，故須採取與文化財製作之同樣過程。兒童從作業而修得已往之文化財，同時養成發見新文化財之能力。技術作業是充滿人生意義之基本條件，亦爲教育之基本方法。科學藝術及道德進步之源泉，亦在生產技術。他這番理論大致是中肯的。

認識過程是對於物質世界底聯繫之愈來愈深刻的反映過程。這過程只有在社會底歷史發展的諸條件下，纔能發生。認識過程是以社會的歷史的物質生產爲基礎，人類是在這裏學習。社會的認識在漸次發生的各階段裏，反映着物質的現實之一切新的側面。社會的認識只有以物質生產的發展爲根基纔能形成。在物質生產的過程中，一切新世代都從它底先前的世代承受生產力底一定的構成，一定的經驗，同時還有一定額的智慧。現在我們小學生都容易能解決

的數學問題，在古代希臘和古代阿拉伯人中，只有少數哲人纔能理解，而現在新幾內亞和澳大利亞底原始民族就還沒有發達到能夠解決的程度。這就因爲彼此各自所接受於先前世代底經驗在程度上大有差別，由此可見認識過程是歷史的，社會的，而不是純然人類學的。然而先前世代所傳下來的經驗，——文化遺產——是顯示着一羣自然底交互作用及人們控制着它們底方法，要了解這些經驗，運用這些經驗，也必須站在實踐底情景而緊張地負責地去工作。我們達到的結論，是：方法是處理資料底有效的途徑；資料是顯示着方法底事物。

第三節　學習方法與學習環境

學習方法底研究是要指明學習比較容易成功底條件。近來學習心理底研究是從心理方法說明容易學習底條件，其所貢獻之勞績誠屬不小，然而若將人們底心理發展脫離環境而孤立地考察，亦殊不易把握其眞象。近來格式派（完形派）心理學所提供底學習心理方式底說明，在對於處境底頓悟。動物或人類對於所處的情境如發生困難想要解決時，是利用其理解，探知關鍵所在，使不明瞭者頓然從領悟中去解決。其心理過程有三個特點：一爲有組織的反應全體(organized wholeness of response)，二爲識別(discrimination)，三爲目的指引(goal

direction)。總括地說，學習底效率視乎學習者能否於特定的情景中看出其與特定目的有關聯的細節。從一情境中識別某些細節與其他細節底關聯，從而知道利用這種發現和識別去達到他底目的，這叫做頓悟(insight)。其實這過程就是思想。自格式派之說出，以前桑戴克之試行錯誤說便露出許多弱點，這與前述杜威關於試行錯誤與思考之比較的說明，不謀而合。那末每人都有其學習可能的一定程度，只要環境的困難不超過其學習可能性之上，他必然可能頓悟的。然而所謂困難實在是環境上各項細節相互關聯底眞相隱而未顯，故未易被人們覺察罷了。其眞相所以隱而未顯底原因，固然有一部分是在乎現象底複雜錯綜，而也有大部分是在乎人們實踐底謬誤。例如關於自然現象之迷信及人生問題之曲解，其起因雖由於初民之無知，而及後被篡取了統治權底梟傑們所利用以愚黔首，逐習非成是，幾乎牢不可破了。然而要破除這類障礙，還是靠人類眞誠而持久的實踐。

學習定律，也是現代心理學貢獻之一種。試把它們作一番考察：第一，練習律指示我們，若其他條件相等，則某一情境一經引起某一反應，將來此種引起底趨勢便因以強固，即情境與反應間底聯結強固。習用則聯結逐漸加強，習用底時期愈近則聯結愈強，不用則聯結逐漸鬆弛，不用底時期愈長則聯結愈弱。第二，效果律說：其他條件相等，一個情境與一個反應底聯結，若伴有滿

意的效果，則其力加強；反之，若有煩惱伴隨，則力量減弱。第三，預備律說：當情境與反應間底聯結事前有一種預備狀態時，實現則感滿意，否則感到煩惱；反之，當此聯結不預備實現時，實現則感得煩惱。桑戴克的學習定律，經許多學者繼續研究，已經曉得決不是像他所說的那樣簡單而機械。學生反復練習正確的文法五十次，而結果應用起來還是錯誤。打字員故意練習錯誤的打字，而結果卻能改正錯誤。由此可見反復練習決不是盲目地機械地進行可能生效，而須具有目的，認清錯誤之所以然。又動物學走迷宮，每次走底路雖同，而動作前後極不一致，貓學會了抓開門之後，竟能用鼻推開。由此可見練習終了時底反應並不是練習開始時底反應，而實在步步增加了智慧，對於情境增加了頓悟。至於效果律，也不是簡單的滿足或煩惱所能說明。動物每不願抵抗重重而努力求達目的，人類尤其如是，對於反應或刺激之所以有選擇，是與尋求目的有關的。學習者爲要求達目的，從而發見情境中客觀地存在底事物底關聯，所以發見是學習底要素。學習必須被理解爲實踐過程中一個智慧的段落。桑戴克提供這三條定律，頭一句話總是說「其他條件相等」，殊不知問題就在這裏。特定的情景對行動者底關係，其間發生底條件斷不能每回相等的。練習被指導於目的，而目的發生於需要。有所需要纔有練習，而練習進程中必有所覺察，有所頓悟，因而改變環境，也改變自己。把環境一層一層看得清楚，認得眞切，因而興趣油然動

作日新，這纔是學習進程底眞相。

需要是激起有機體活動底一個主要條件，在心理方面叫做動機。環境底需要是最強有力的刺激，這刺激一經發生，便使有機體感到煩惱、混亂、疑惑、不安，即是說：被糾纏於未完成未決定的情景之中，必須以行動解除之。在一般的學校教學方法，動機的提起是最重要而又極不容易的工作。若有了純正的學習動機，便有眞正的自動學習。而動機實在是由需要引起的。需要固然有些是發生於機體內部的刺激，即所謂內驅(instinct)，如食慾與性慾，然而吃的甚麼和怎樣覓食還是受環境啓發。至於言語底需要是起自人與人底關係，而說甚麼話和怎樣說更是由環境決定的。此外如生產行動，政治行動，求知行動，以及藝術行動，這些無數的需要都是由環境決定的。學習目的之純正適宜，於動機之喚起有莫大關係。然環境不同，則所啓示之目的底性質乃至於行動底方式途徑都有別。例如官僚當權的社會和民權發達的社會，各自所喚起人們從政的目的，政治活動底作風乃至於政治理論，彼此都有天淵之別。學習興趣底濃淡與動機底強弱，亦大有關係。興趣是學習成功之原因，同時也是結果。興趣底獲得是由於學習者對於工作及材料底意義底體認。人們對於河、海、川、嶽及其他自然現象底興趣，在落後的社會是膜拜神祇，而在科學進步工業發達的社會，卻是如何控制利用。人們對於政治底趣味，在專制國，是如何作威作

福，而在民權社會，是如何效勞於大衆。讀書底興味，在庸俗的學校，是如何升級畢業得獎、博取虛榮，而在優良學校是如何鑽研學問、求得新知。借用孟子的話來說，「一齊人傅之，衆楚人咻之」與「引而置之莊嶽之間數年，」這兩種環境不同，於是練習的機會、學習底需要、興味之所鍾與注意之所射皆不同了。我們既知道人類是有可塑性的，卽是說：人人都有他得自天賦的一定的學習底可能性。至於能否盡量地而且正確地發揮他的學習底功能，不被桎梏、不被歪曲、都要看環境底條件如何。落後的惡劣的環境，引誘人們底淺薄的興味、錯誤的注意，同時又把自然的及社會的眞面目遮蔽起來，在那裏縱有多少天才也被斷送，這是古今同慨的事。人們底注意原就是一種集中底活動，集中就必有所選擇。人對於各種紛至沓來的刺激不能完全反應，若不被環境紛擾攪亂、他便能選擇其中最適宜的以爲目的而集中反應，學習底能率可以極大。這是所謂「用志不紛乃凝於神。」試想原人在鴻荒世界中發明生產工具、生產技術，他們唯一的憑藉只是生活需要和自身的學習能力。那時代他們雖然沒有什麽前人遺下的文化給他們做資本；而也沒有甚麽謬說、陋俗、迷信或惡勢力做他們底障礙，他們還能够體察赤裸裸的自然，坦白的社會，所以能在社會的實踐中，日有進境。從這一點說，盧騷憧憬着「回到自然去」是有他的見到處的。

杜威指出四種很重要的學習方法底態度是：直指邁進（directness），虛心坦懷（open-mindness）專心致志（single-mindness）和誠懇負責（responsibility）。其實這四種就是理想的民主社會裏人們底生活態度。人們底工作爲什麼不能覷正目標邁進呢？杜威說因爲心裏有毛病阻礙着正路。其實這心理的毛病就是環境上底迷信、陋習以及惡勢力底影子。爲什麼不能虛心坦懷地認識客觀的事物底關聯呢？這就是因爲胸中底成見偏見作祟，然而偏見底來源是敵對的經濟關係，不平等的政治，愚民的宗教，歪曲的理論、教條、學說。專心致志是興味集中，目的專一，不被下意識所牽累，然而常在人們底下意識作怪的，就是不良環境底種種暗示、誘惑以及威脅。誠懇負責是熟慮未來的後效而有覺悟地接受它，不只是口頭接受，而是在誠心意料中把目的看得透徹、看得眞切，使能知行一致、心口如一。而使人們陷於虛僞圓滑底有力的原因，卻就是來自環境底威迫利誘。總而言之，人們底心眼錯誤或不純正，確是學習失敗底原因，而這類心眼之所由成，則又起因於環境。環境若改變，則人們底心眼亦隨之。蘇聯學校有一個教師問學生：「假如有一個人花了三十盧布，買了一擔蘋果，同時把它以七十盧布賣了出去，他所得之結果是多少呢？」學生卽刻回答是「三個月的監禁。」若在資本主義底社會，經商營利是天經地義，人們只會注意得四十盧布底利潤，決不會注意到剝削行爲底罪惡。幾千年來，人類底文明

史固然遺下許多寶貴的文化給我們做學習底憑藉，而同時也留下了不少的謬說、惡習、偏見、迷信，築成我們學習底大障礙。佛語「業」是意味着文化，而「業障」便成了解脫底障礙。這些障礙物在社會上形成了進步發展底桎梏，在具案的教育設施上又造成學問與生活實踐之脫節。現代人類底最迫切的工作，是如何解除這些桎梏，肅清這些障礙底革命實踐。憑這項實踐底工夫，纔可看清楚自然與社會底眞面目，這就是現代的教育。我們研究所得的結論是：

教育纔是革命，革命須是教育：革命目的是教育目的，革命方法也是教育方法。

人們底無知，若只由於純心理的幼稚造成的，便可從經驗歷練中得到啓蒙，得到訂正，這並非甚難事。惟故意造成的謬說、曲解以愚民衆，習之既久，便若天經地義，苟非藉革命實踐底經驗，將無法解除。佛言「我於五濁惡世行此難事，得阿耨多羅三藐三菩提，爲一切世間說此難信之法，是爲甚難」我們中國人在現今封建桎梏重重而產業落後底社會裏；用口頭鼓吹民主與科學，可不是等於在五濁惡世說衆生難信之法嗎？幼兒對外界物象底擬人觀，到他們將達學齡，便能憑經驗訂正。而飽讀詩書的士大夫們卻迷信鬼神、迷信星相、迷信堪輿，乃至偶像崇拜、商品的物神崇拜，這卻不是因爲他們幼稚時讀過童話，乃是因爲階級社會裏有一種惡勢力在擁護着這類迷信謬說。故尙仲衣教授反對童話底花言鳥語，恐怕給孩子們造成迷信，其實這是過慮。如

果社會沒有引人迷信底環境，只是童話裏說說狐狸先生，夜鷹太太，引逗一下子幼童的想像趣味，至少也不至於有害。

自由主義的教育應解釋爲對傳統底桎梏求解放，然而這解放必須通過革命的實踐纔有效。反杜林論底第三篇裏有一段說宗教底發生及其消滅，大可以供參考：

「在現在，每個宗教，僅是在日常生活中統治人們的外界力量在人的頭腦中之幻想的反映。在這反映中，人間的力量，採取了非人間的力量的形式。在歷史的初期，自然的力，首先造成這樣的反映。在後的發展上，自然力對於各個民族形成各種不同形式的人格之神……可是很快的在自然力之外，出現了社會力，這種力量與人相對立，最初在人看來，也是和自然力一樣的神祕與不可思議，它也像自然力一樣，以表面上的自然的必然性統治於人之上。起初時表示自然神祕力的幻想形式，現在得了社會的屬性，而成爲歷史力量的代表者。在更進一層的發展階段上，多數神的自然屬性與社會屬性的整個總合，轉移到一個萬能之神的身上，這個唯一之神反過來只是抽象人的反映。由此產生一神教，這在歷史上是希臘後期俗流哲學的最後產物，而表現於猶太教的純然民族性的雅谷神。在這個便於應用而且適應一切的形式之中，宗教正是人們對於上界神祕統治力，自然力及社會力的關係之直接的基於感情之上的形式。宗教以此形

式，可以繼續存在——也只在人們實在處於自己所造成的經濟關係，自己所生產的生產手段統治之下，而把它當作一種外部力量。這樣宗教的反射作用的實際基礎，繼續存在，因之宗教的反映，也就繼續存在。卽使資產階級經濟學使人對於這種外界支配的因果關係，有某種理解，可是事情並不因此而有絲毫的變更。資產階級的經濟學，決不能制止一般的恐慌，決不能使個個資本家避免損失，惡債及破產，也不能使個個工人避免失業及貧困。直到現在，還流行着這樣的俗語：『謀事在人，成事在天。』卽使比資產階級經濟學更進步更深刻的認識，也還不能够使社會力量服從於社會。爲着這目的，一定首先要有社會的『行動。』當這『行動』實現之時，當社會掌握全部生產手段，有計畫地加以利用，而使自己及一切社會分子脫離奴隸制，就是說當人們不但能思想，而且能發揮之時，只在這時候，從來反映於宗教中的最後的外部之力，方纔消滅，同時宗教反映的本身，也就歸於消滅。簡單地因爲在那時已經沒有什麼東西可以反映了。」—

我們由此可以明瞭爲甚麼蘇聯現在可以放任宗教自由宣傳，這不是外交的讓步妥協，乃是社會主義底建設已經着着成功。社會掌握着全部生產手段而有計畫地加以利用，人人都能思想而且能指揮，他們只向科學上求出路，而不需要從宗教上求慰藉了。換句話說，反映於宗教中的最後的外部之力已歸於消滅了。這是二十多年來蘇聯社會的革命實踐——行動——底

成果，而不是規定一套反宗教的法令或發一紙宣言所能做到的。杜威說哲學問題起因於社會階級之矛盾，而「調整這些矛盾的傾向之唯一途徑是改造情趣和智慧，哲學便是闡明各種生活趣味，提出觀點和方法，使人們能控制各種興趣的較好的均衡。」這些話當然是杜威的曲筆。其實改造人們底情趣和智慧底唯一途徑是革命的實踐哲學也只是在能指導革命的實踐這個條件之下，纔有意義。

「人生如春蠶，作繭自纏裹，一朝眉宇成，鑽破亦在我。」（陸放翁）

人類自己造出來底文化，而又把自己束縛起來；要鑽破這個自造底蠶繭——業障，還是靠自己底革命的實踐。這是教育，這是學習。

第六講　現代教育學演進之鳥瞰

第一節　濫觴

十八世紀之末，歐洲底舊社會將告終，而其所孕育底新社會要誕生，社會關係要突變，一切建築於其上底意識形態都弊端畢露，因而刺激哲人們底思想。盧騷於政治上，文化上及教育上連續發表革命的獅子吼，愛彌兒一書實爲現代教育理論之源泉接受這革命思潮而表現於兒童教育底實踐者是裴斯塔羅齊。而在理論方面求發展成爲系統的學理者是大哲康德。康德底教育學原爲他在康尼克斯堡大學底講稿，由其門人凌克(Rink)筆錄，得到康德認可，而於一八〇三年出版的。這本書雖不是康德底親筆，而於後來教育學底發展，確有重大的影響。

康德底教育學開宗明義指明了教育不是爲教會造信徒，也不是爲國王造臣民；人類是唯一的必須教育的存在物，人類藉教育纔完成人之所以爲人。他這樣嚴正地提出人格底尊嚴，而指斥教會教育及普魯士國家主義的教育之非是，這是十九世紀初期底革命思想底鮮明的表現。這也是康德學說底寶玉的光輝，其後德國的帝國主義者始終沒法姦污康德學說而引爲他

們自己御用，就賴有此。盧騷對腐敗的社會文化作無情的攻擊，而憧憬着文化以前的自然情景，這不只是求個性解放底消極的手法，同時也是當時法國革命力量洪壯底反映。康德把個性底尊嚴歸着於內在的理性底光輝，而把教育看作理性的生長，這一面固然表示了他底學說底積極性，建設性，而同時也反映着當時德國革命底無力，不敢向舊社會作正面的挑戰，而故示莊嚴隱身於理想境界，這也是一種「法國革命底德國理論」以後一直到現在，德國教育學說都跳不出這窠臼。康德認定理性底生長是教育底本質，而強調道德的人格的自律性，而同時又承認作爲公民的人格是社會生活底要求，因而個性的要求與社會的要求之統一，卽人格之生長與社會發展底矛盾的統一，便成了教育哲學之中心問題。他又指明了加工於人類的自然性而發展其內在的理性，因而必須教育術。而教育術要有效地施行以完成其使命、則必須具案的有條理的成爲科學，這便是後來教育科學研究之先河。因此，我們可以說：盧騷是現代教育思想的先覺者，而康德是現代教育學研究的先驅。

第二節　赫爾巴特教育學之稱尊

赫爾巴特（J. F. Herbart）不只是繼承了康德在大學裏的教育學講座，他還繼承了康

德底未竟之業，教育學底建設。千八百〇六年，他發表了普通教育學(Allgemeine Padagogik)，千八百三十五年又出版教育學講義綱要(Umriss Padagogische Vorlesungen)他宣告了教育學底正式成立，指定倫理學爲教育底基礎科學，而心理學爲補助科學。在前一世紀，赫爾巴特教育學統治了全世界，這固然由於他底方法論底體系整然，而關於教育的最高原理底研究也成了一代底先河。赫爾巴特的著名學說五道念——內的自由之理念，完全底理念，好意底理念，正義底理念，報償底理念——其實是一種理想的社會人與人底關係，只是他從純意志方面探討社會關係，而不是從生產實踐方面探索罷了。他由此而演繹出來一個「德性」底概念，所謂「德」是把模範的意念完全表現於生活的實踐。含有自然性底人間，其本性中也含有理性底萌芽，卽德性底萌芽，故可以教育，可以發展。然而人類畢竟是有限的，殊不易完全實現理念。從這意味說，「德」只是人類實踐的北斗星罷了。許多意志底互相關係，結合而成爲社會國家，那末，如果理念與實踐完全合一，便成爲以權力支持着底靈的社會，卽是有德的國家。然而國家畢竟是不能脫盡自然性底人類底結合，從而德也不能就是國家，而也只是國家生活底無限的理想罷了。從個人人格說或從社會國家說，人類都受着自然性底制約，而不能完全把理念見之於實踐。然確實認識這兩面性，向着理想努力邁進，是個人和社會國家底實踐的熟慮底基礎。這是

教育底本質，也是人類所以必須教育底根本理由。我們由此可見赫爾巴特也曉得從社會生活實踐中尋求教育底眞相，但他不能正視社會的勞動實踐底現實，忽爾騰身雲端，飛入幻境。可是後來納托爾普提出底理想的人道社會和杜威所標榜底民主社會，雖附着了許多現代的色彩，而畢竟還是這一條雲路。

教育方法論是赫爾巴特教育學用力最多而成績最著底部門，他完成了康德所提示底工作，把技術提高到科學底地位。赫氏教育學之所以稱尊於十九世紀，實在多賴乎此。然而赫爾巴特殫精竭慮研究教育方法論，卻忘記了老祖師盧騷一段話：「人底性質，在某種境遇之下，進於向習慣而來之方向，而和天性相悖謬，但境遇一旦改變，則習慣卽告停止。而自然底傾向復活。教育底本質，不過是習慣。」（見愛彌兒第一編）人類底學習必然脫離不了環境，而古今不平等的社會環境，不知誤盡幾多人底學習，桎梏了幾多個性，所以教育方法應向認識環境，改變環境底社會實踐上尋求，而赫爾巴特竟向純粹心理的觀念聯合上尋求。若借用盧騷一句話來批評他，便是：「若以天性卽爲適於自然底習慣，那就不必再費無謂底議論了。」現今所謂教育底科學底研究，無疑是承接赫爾巴特所謂「教授學」這方面的工作，而更加發展的。然而他們標榜科學的教育學，而蔑視教育哲學，從而無視現今人類底學習環境，那末所謂教育底科學研究，其

實是矛盾重重的資本主義社會裏研究教育學之一種避難所罷了。赫爾巴特還要遁入道德的金光裏念教育的大悲咒，而今日教育的科學專家簡直站在老闆們底帳房門口報告教育的數學。

赫爾巴特以為教育必須預想到生活底目的，而以人生目的為研究底主題底是倫理學，因而倫理學所啓示底目的，就是教育目的。換言之，培養一種德性——力求實踐的理念底德性，這就是普遍妥當的教育目的。赫氏宣告教育學成立，他自信為最有力的論據就在乎教育目的之確定，殊不知後來引起別人底批評也就在此。

第三節　文化學派之修正

近來德國教育思潮中，以史普朗格(Edward Spranger)和李特(Therdor Litt)所領導底文化教育學派，導源於狄爾戴(W. Dilthey 1834—1911)，這位先生於一八八八年批評「一般妥當性的教育學底可能」(Uber der Moglichkeit einer allgomeingultigen padagogischen Wissenschaft.)他指摘了赫爾巴特底教育目的論之不當。他說人生底最高目的，常受着歷史的制約而異其內容，因而倫理學使不能構成一般妥當的概念，更無從啓示教育學以

具有一般妥當性底教育目的，從心理方面說，所謂同情、幸福、或完全等抽象的概念，若一旦與實踐生活結合起來，又必然成多種多樣的解釋。赫爾巴特以倫理學及心理學爲其礎而建設一般，妥當的教育學底企圖，狄爾戴認爲不可能。他說教育自身不能有目的，教育底法則只是對於精神生活底發展底手段罷了。從而他主張教育底法則應由生活過程之中尋求。狄爾戴這種見解又是承接着史萊爾瑪爾(Schleiermacher)這一位是與赫爾巴特同時代底學者，他強調個體生長底辯證法的原理，因而不像赫爾巴特那樣力求教育目的之普遍妥當。然而他的辯證法是赫格爾一流觀念論辯證法。他以爲意識與存在，理性與自然，個人與社會都不過是相對的對立物，結局是統一的，由是推到最後的統一便是無限絕對的神。他解釋人類行爲底意義，是自然之理性化，與及理性之自然化。而人類實踐底成績是文化財產底形式。教育是前一代與後一代底關係，目的在養成社會文化底繼承者，個人藉社會的文化財而生長，又以文化財貢獻於社會。這樣一來，心與物，精神與自然，個人與社會，都統攝於文化底金光裏。

史萊爾瑪爾和狄爾戴兩人修正赫爾巴特底教育學，而提出比較正確的主張，教育本質應於生活過程中尋求。然而內容如何，他們都還未有積極的說明。現今文化教育學就繼承這點工作，從精神生活底發展說明教育，而其出發點依然是觀念論的。史普朗格底名著人生類型

(Lenbensformen)是他底哲學底基礎理論.他把人之精神看作具有全體性底一種目的論的構造，這點思想是繼承狄爾戴的。人生目的不只是維持生物的生命，而還要聯屬於一個廣大無邊的價值中。人類歷史發展至較高的階段，就必然聯屬於客觀的價值體，而這價值卻不能只還原於自己保存。他由此而認定精神生活是有「向目的努力性」(entelechy)的，這又顯然是一個神祕的玄學的概念。他綜合主觀的體驗與客觀的形象兩方面以說明精神生活必有其所寄託底客觀的形式，而且這裏面又必含有超個人的意味，由是而得到精神的三面性：其一是主觀的體驗，其二是由於無數的主觀底互相影響而構成歷史的所與的文化，其三是顯示出來底意味、法則。這樣一來，精神這種東西，一面是與個人對立而獨自存在的，一面又是作用於個人底內而通過個人意識而蘇醒的，藉個人底行為而存續的。這是精神生活底本質，也就是教育底本質。他這樣描寫精神生活，確像來得到深刻有味，煞費苦心。由此便可以把主觀與客觀，心與物，個人與社會，精神與自然，意識與存在等等對立物都很含渾地綜合起來，而避免觸及哲學底基本問題。他承認主觀精神底發展和客觀精神底形成——社會文化底發展——都是相對的，未完成的，因而提出一個規範的精神以作為前兩種精神發展之鵠的或規準。這規範的精神底存在是從發展底觀點所不能不有底預想，這樣又走上康德派底先驗的理性底路線，所不同的只是

名稱，把康德底意識一般改爲精神一般罷了。這樣一來，精神生活發展底原動力便是精神自身向着規範底努力，而不是社會實踐中底矛盾鬭爭了。一切文化生活底發展，如科學、藝術、宗教、經濟、政治等等底演進，都是很優雅而崇高的過程，超越乎一切矛盾鬭爭之上，這種說明畢竟是觀念論者底作風。史普朗格論陶冶思想之紛歧，更暴露了他一番調和折中底苦衷。他說，個人的理想固然是多種多樣，而團體的理想也不能彼此一致。個人對於環境底陶冶要求有的可以同意，有的加以拒絕，團體也常常提出新目的以指導個人。不管是個人或團體都有他們各自所主張所堅持底理想，互相對立，也交互影響，這是歷史的社會的運動過程所常見底事實。然而這些都不是理想底全體，不過是局部的、黨派的罷了。因此必須預想還有一個規範的陶冶理想底存在，它是超越一切黨派，而巍巍然立於現實與歷史底彼岸，一種具有絕對性底當爲。其餘一切具體的陶冶思想，不管是個人的或團體的，都要以這絕對性的當爲作自己底準則，纔能解脫其局部的黨派的偏倚。這是十分反映出威瑪憲法時期底德意志共和國內部黨派之紛歧，和革命力量之薄弱，因而學者們也只能提出一種模稜兩可的理論以力求彌縫調解。文化學派修正赫爾巴特教育學，把教育過程推廣到文化生活底全面，而不限於道德的品性底養成。然而至於個性與社會之統一，及現實與理想之統一，依然一樣地無力，不得要領。文化教育學也還是一條雲路。

第四節 新康德派之修正

新康德派接受康德哲學底一個玄妙的基本概念「意識一般」(bewusstsein uberhaupt)，這是人們認識構成底最後的根據，是超個人的而又作用於人們經驗的意識之中，而使人們底經驗能夠成立。這支配一切底「意識一般」底究竟法則就是理念，這是意識統一底法則，也就是認識底統一法則。理念顯現於個人意識之中而成人格的統一，又顯現於意識與意識之結合而成社會。那末，個人也罷，社會也罷，都是同一個源根——理念，這樣個人與社會便很容易地統一起來了。因此，納托爾普底教育學底基本概念是社會，而這社會是憑藉理念而成立的，同時又作爲一切教育之所以可能底根本條件。據他看來，教育一定是社會的，這是經驗底事實，而其所以然底最後依據，是意識底法則性。他承認個性是自發的，自律的，而其所以有此權利，就因爲他向着理念而發展。那末，自發性，自律性也就是意識底法則性。教育者底自發性，覺醒了被教育者底自發性，這是教育作用，就因爲雙方共有着意識底法則性，同樣，社會底陶冶活動之所以可能，也就是根據意識底法則。理想的人道的社會是陶冶作用最純粹的社會，那是現實社會底規範，現實社會之所以有陶冶作用，也就因爲它向着這規律去發展。由此可見納托爾普解釋人格的

個性之所以值得尊重，社會之所以有教育作用，都歸宿於一點，就是：理念底自己發展，這是新康德派底一條雲路。

納托爾普說陶冶底內容，即所謂陶冶財，它自身就是人類底共有財產，不管是認識底世界是道德底世界，或藝術底世界，都是由意識與意識之間底共通法則構成的。所以他把教育作用推廣到社會生活底全面，因爲道德、科學、藝術、政治、經濟各方面底發展，都是理念自己發展底無限課題，在這裏也就是教育作用。在他底名著哲學與教育學裏，他主張擴大教育學底基礎科學——不像赫爾巴特那樣只限於倫理學與心理學——理由也就在此。他說教育底對象是全人，凡表現於全人底活動底本質的方面，都應該是教育底目標。然屬於人們活動底本質的方面不只是道德的執意，還有思考，還有創造的想像。所以教育學底基礎科學，於倫理學之外，還要加上倫理學與美學。基礎科學底擴張，也就意味着教育目的底放大，即是不限於道德的品性之養成，而同樣注重到論理的思考及審美底陶冶。這也是他推廣了教育作用到人生全面底當然的結論。

納托爾普修改了赫爾巴特底教育學，然關於一個根本問題——人生發展底根本的動力，即教育作用，但只推到一個理念底自己發展，還是把教育作用放上雲端。

第五節 現象學派之修正

克里克提出教育學底自律性把教育看作所與的社會現象，又指明兩大類型的教育底遞嬗，都道中了不少眞理。本書第一講及第二講會經說及，然而他底教育學說是應用胡賽(Husserl)底現象學底本質直觀而構成的。現象學派認定一切事物都是原理底顯現，從而根據事實現象而透視其本質，這叫做本質直觀。所謂現象學的淨化(phänomenologische reinigung)是沖洗去所有附着於事實底經驗的要素，把它當作可能思考底對象而注視其本質。克里克應用這方法便斷定教育本質是運行於社會之中底精神的類化作用。他曉得社會不是憑各個人底自由意志而結合的，乃是人類生活底必然。可是這必然不是從人類底勞動實踐中尋求而歸之於根本的超個人的精神，於是社會逐被看作精神的有機體。社會之所以存在及其發展歷史和文化之構成，社會對個人之陶冶作用，以及個人人格之生長，通通都歸到一個根源，就是精神。他不像納托爾普那樣把社會看作無限的課題，而把它看作眼前所與的事實，而這所與是客觀的精神底具象的形態。精神顯現爲社會，也顯現爲個人，因而個人與社會不過是精神底兩極，只是概念的對立能了。精神是人生底根本，把衝動提高作成意識，作成意志，統一各個人，同時賦與

個人以關於未來底先見，樹立目的而自己規定自己行動底能力。精神又是社會生活底形式及其內容同時採取獨自底形象而成爲其所屬各成員底生活形式及內容。因而個人或多或少都是全體底反映，一面是自由的而同時又結合於全體。「社會的存在規定人們底意識」這個事實，克里克不把它解釋爲意識反映着實在，而解釋爲客觀的精神與主觀的精神之同根。於是精靈似的精神成爲萬事萬物底根源，可以現爲人格，可以現爲社會，可以現爲文化，可以構成目的，又可以樹立理念，而它這樣的百般變化，也就是教育作用底根源。他說發展是本質底變化而始終同種，決不至於變爲異種，這是由於「向目的努力性」這是某一種底本質所以異乎他種底法則。他根據這點而強調民族底獨自性，結局成爲納粹理論底主要成分。發展底三個條件：第一個是向目的的努力性，第二個是環境底自然的生活條件，第三個是社會底影響。這第三個條件是全然屬於教育範圍內的。以上所述的三個概念：精神，社會及發展是構成克里克教育理論底三個據點。

教育被他看作社會底精神的類化作用，個人生於社會之中，不管是有意識的或無意識的是有計畫的或無計畫的，都受着社會底教育，其實教育作用是貫通於社會生活底全面的。個人從社會接受着各種各樣的教育，雖然不一致，甚或至於彼此相矛盾，這一層事實，克里克也承認

是有的。可是他說這一層不足慮，因爲精神有一個大法則，在這大法則之下，個人人格與社會俱可得到統一而繼續發展。這樣一來，一切底矛盾底統一，都靠着一個精神的類化底社會根本法則，而這又是教育底根本原理。教育作爲有機的現象，常常於兩極起作用：這就是自由解放的而又是拘束的，促進的而又是制止的，自發自動的而又是規範的。這樣採取相對的方向，所以教育成果殊不易用一個統一的公式表現出來。然而社會底教育影響底成果之中也含有此兩極性。他社會底成熟的一員，他底人格發展而達到獨立底地位，同時也被支配這社會底規律束縛着。這番說明雖極巧妙，而後來納粹就自稱爲社會底規範，而教育便只剩下拘束這一極了。

赫爾巴特說教育是成熟的教育者（主體）對未成熟的教育者（客體）底具案的影響。而克里克把這定義大加修正。他說精神的影響是相關的，所以主體與客體底位置可以轉換。即是：社會對社會，社會對屬員，屬員對屬員，屬員對社會，乃至於屬員個人自己教育和社會自己教育，這些關係裏都有教育的影響。至於教育的影響，也有：無意識的影響，有意識而非計畫的影響，及有意識而又有計畫的影響。教育現象與其他文化現象不是脫節孤立的，因而闡明其間之關係，又可以得到：教育過程對於精神的根本作用及理念系統底關係，教育過程對於社會諸相及生活形式之系統底關係，及教育過程對於顯現於民族歷史底各樣的形成關係。經這樣的修正，

克里克所看到底教育過程和他底教育學底體系都比較赫爾巴特的廣大得多。然而他底哲學的基礎是現象學，其實也就是赫格爾哲學底復活，用全力替德國底統治階級做調和彌縫底工夫，所以對於教育雖有許多見到處，也說了不少中肯語，而全部還是一派玄談。

德國學者解釋社會現象，都脫不了先驗理性、理念、原始精神或規範精神這一類概念；其實這是資產階級底哲學底思考路線。把一切事物都看作「理」底顯現，那末，對於一切生活現狀縱令有所不滿，也很容易歸因於「理」之未顯，而企待於遼遠的將來，於是一點革命的情緒便可返於太虛，而恢復內心底寧靜，這是最適合於資產階級賢人們底涵養的。莊子所謂「道無所不在；」宋儒底「物物皆有太極」以及「神之在天下，猶水之在地中，掘井得泉而曰水專在是，不可也；」這一類的汎神論的宇宙觀，也就和德國哲學相似。根據這樣的哲學便無法闡明教育底眞相。

第六節 實用主義之修正

十九世紀，德國幾乎成為世界上教育學底唯一的出產地。在英國方面，至斯賓塞爾底教育論出版（一八五九）纔對於教育問題作全面系統的研究，提出一個根本的問題：甚麼是最有

用的知識？他根據英國流行的功利主義哲學與生物進化論底觀點，宣布了教育目的在完全的生活底準備，依據這目的而提出五種重要的生活：（一）直接的自存之預備；（二）間接的自存之預備；（三）養育子孫之預備（四）市民之預備（五）各種高尙生活之預備。斯賓塞爾底教育思想顯然是英國資本主義發展底反映，所以後來輸入美國最受歡迎。美國在十九世紀末葉資本主義已經大成熟，因而教育理論也由德國風底赫爾巴特轉而傾向於斯賓塞爾。近年美國最流行的教育目的論——健康，常識，良好家庭分子，良好公民，善用餘暇，職業能力，高尙道德——就是斯賓塞爾理論底應用。這通俗的教育目的論，支配着美國全國底教育界；其勢力遠在杜威教育哲學之上。這樣可以把資本主義的社會現狀看作確定不移底準則，而教育但講究如何培養適應於這樣的社會生活底人物便算能事畢了。從來所標榜底教育上的自由主義也可以不觸及社會問題，而專講究如何發展個性底興趣，如何增進練習底效率。於是承接着赫爾巴特教育學底教術這一面底工作，盡量應用現代自然科學的方法，而從事於教育方法底研究。近三十年來，美國教育界在教育底科學的研究這個號召之下，教育方法，教育測驗，教育統計，教育調査，課程編製，業務分析，諸如此類底技術方面底研究，雖也有了相當的貢獻，而其基本態度是安心立命地替資本家訓練能幹的職工，店員，不問其他；在資本主義社會裏，這是教育研究最安全的避難

所。

杜威底教育哲學，從某一種意味說，是起因於對美國教育研究這樣作風有所不滿，所以他屢次提醒美國教育家要注意思想的深度和廣度，所謂教育方法，教育結果，也要經過教育哲學底檢查評價「食所以爲肥也；一飯而問人曰奚若，則皆笑之。夫治天下大事也，今人皆一飯而問奚若者也。」（尸子）美國近年來流行着底教育測驗，確是「一飯而問奚若」底玩意，所以杜威警告他們須從遠大的範圍，考察其曖昧的後效。與杜威同調底學者波特（Bode）也力說美國教育家蔑視一切，而要用統計和量表，解決教育上一切問題，是最滑稽的。他又說「根據智力商數而分別施行文化教育或職業教育，與君權神聖及憲法萬世不變，是一樣的精神教育。」總而言之，美國人把教育研究閉鎖於學校教育方法這個範圍之內，是最適應於他們底國情，可是教育學要變成盆景了。

然而實用主義畢竟是資本主義社會底改良主義，雖講求改良，變化，甚至於改造，而究竟是點滴的改良，溫和的進化，是要延長資本主義底生命的，而不是要揚棄現實的社會結構而把社會推進於更高的發展階段的。實用主義者所標榜底經驗之改組改造，有幾分似儒家底仁政仁術，是站在統治階級底立場講改良的。從而杜威教育哲學雖比德國底觀念論的教育哲學進步

了許多，而仍然把握不着人類底社會的發展底主要契機，因而也就理解不到社會的實踐過程中教育作用底眞面目。杜威底民主社會底理想雖不是納托爾普底那樣天堂似的人道社會，而畢竟與現實社會分成兩橛，無法渡去。他譏評生活準備說對於現實的生活沒有推動力，而他所主張底民主社會底理想怎樣推動現在的社會底轉變，他也束手無策，這就因他不能理解革命的實踐也就是教育。波特曉得引用裴格萊底話「自由皆是一件戰利品，而不是恩物。眞的教育，必須每一代反映這奮鬭和戰利的元素。」不錯！美國民主社會底自由是前世紀資產階級底戰利品。可是到如今，資產階級已成了革命底對象，那能希望他們把自由當作恩物送給平民大衆呢？波特說：「工商業底唯一目的在獲利。獲利之後，也可以用其利得提倡人文的事業。用竊盜攫奪的方法，斂財致富，又以其財富，經營種種有利於人類底事業底人，在美國是數見不鮮的。」波特說得很感慨，殊不知這正是資產階級所能做底社會改良。「起先爲社會制度與信仰底束縛，而尊重個性與自由。到了急難的時候，社會組織有動搖底危險，又轉而擁護那些政治，經濟或宗教底傳統制度與信仰。最滑稽的是還借着平民主義之名。」波特所說的又正是資產階級由革命轉到反革命底必然。

第七節 結語

以上所述，只是近百年來教育學演進底大略的一瞥，然而從中我們也可看到幾個進步之點：

第一，教育學所要研究的，不限於有形的學校教育底設施，而把教育看作人格生長底過程，也即是社會底生長發展過程。

第二，教育學底基礎，不限於倫理學及心理學，而擴張到許多種文化科學，甚至於取資於一切科學。

第三，教育學底地位不止於應用科學，而能昇高爲獨立的有自己立場的，具有自律性的科學。

第四，教育學底研究，不拘於目的原理和方法原理底論定和探討，而要在社會生成發展底轉變中，探索個性成長底法則，即闡明歷史的社會的教育現象底法則。

然而，直到現在，各家學說也還不免有失敗之點：

其一，雖否定了從來個人主義的教育學，而建設社會主義的教育學，放棄了抽象的普遍目

的，而探求歷史的社會的具體目的，然而卻容易變成權威主義的或保守性的教育學，而給支配階級作工具。德國一流的教育學就是此例。而近來克里克底理論竟成了納粹底御用工具。美國底所謂教育科學也成了資本主義者保持現狀底機械的方法。

其二，雖把教育範圍擴張地觀察到全社會生活，而畢竟注意底中心還是在學校教育圈內，而集中於課程、教材、教法、行政等技術問題底研究，從而結局不能理解教育底全貌。

其三，較進步的理論雖極力避免權威主義或保守的嫌疑，而要從社會底轉變發展之中尋求教育底法則，而對於人生社會底轉變，畢竟表示無力，至少也是中立的坐待的態度。就因為摸捉不着社會轉變底主要契機，從而教育不能成為社會進步之推動力量，只是適應現狀或翹望將來罷了。

為什麼現代教育學這樣成敗參半呢？這原因還是在社會環境。民主革命成功以後，生產力突飛猛進，人類征服自然底成績卓著，造出了富有自信力敢作敢為底資本家，同時也造出了廣大的自覺的民衆。從而反映於教育方面，國民教育凌駕着士大夫教育，現代的教育代替古典教育，職業教育對抗着文雅教育，工作教育、行動教育壓倒注入教育、書本教育。這些都是現代的社會的實踐發覺出來底教育眞面目，現代教育學者，不問任何學派，都不能不接受這類深切著名

的眞理，從而現代教育學無不以自發、自動、自律、發展等概念爲基本原則。然而社會底階級對立還存在，且日益加甚其尖銳，統治者又只知力求彌縫掩蓋，因而教育學說也和其他社會科學一樣難免閃鑠，歪曲。有的竟成了統治階級底辯護人，少數自愛者也難免遁入禪境（例如強調道德的教育理想，）本非不可知的教育眞理竟因此而還不得大白於天下，眞令人不由得長歎一聲：教育苦不平等社會之桎梏久矣！

〔附錄〕教育配合政治還是政治配合教育？

我們從民族抗戰得到了不少的深切著明的教訓，曉得教育文化是一種必不可少的戰鬬工具，因而指摘教育與政治脫節，力倡教育與政治配合，這一類呼聲，年來在國內傳播着，震動着，這可以糾正一向政教分離底誤解，覺醒教育清高底幻想，自然是一樁好事。然而另一方面主張「教育與政治絕緣」「教育超越政治」之類底議論，也還在強頑地抵抗着，也還得到不少人底同感，其中當然有個緣故。好比社會生產進步，必須大規模地工業化，這原是無可懷疑底趨勢，然而也還有不少人眷懷着自給自足底農業社會。我們不能一口罵倒這種主張頑固守舊，而得要看看近百年來全世界急速地工業化的確給人類帶來了從古未有的痛苦，便可曉得他們底謳歌小農業雖查無實據，而事出有因。教育須配合政治，這雖然是千眞萬眞底原理，然而我們若漫無批判地，冒冒失失地接受這句口號，而把它奉作金科玉律，其勢就會把教育降爲政治底屋從；教育工作若對於政治舞臺招待或有未周，奉承或有未至，便不難受到大人先生們狗血淋頭地連珠臭罵，而自己又已經把那一面「清高」底破藤牌拋棄掉，只好低聲飲泣：「天王聖明兮

臣罪當誅！」那是多麽可憐底事！

近來時髦的論調，要證明教育須和政治配合，往往引經據典地說怎樣的政治便有怎樣的教育，例如奴隸社會底教育，封建社會底教育，資本主義底教育……甚至於政教合一，君師一體，這是「我們中國自古有之，」這是國粹，是民族固有文化，便更不該有疑義了。這類言論有點像舊時做八股，開口便說三代盛世，古先聖王這樣那樣；又有點像做時務策，開筆便當考泰西各國怎樣怎樣。其實這種是古非今，賤中貴外底議論是否可認爲充足理由呢？不錯，教育從來不能脫離政治而孤芳自賞，那是歷史底事實。然而若僅僅根據這一點而主張教育必須配合政治，便不見得有甚麽意義。好比女人產孩子是一樁生物學底事實，我們若因而主張所有孩子必須由女人產出，那眞是「干卿底事！」假如教育從來果是淸高果是孤芳自賞，不沾政治，現在我們發覺那是錯誤了，因而主張改革，要和政治配合，那當然說得過去。然而不幸歷史只給我們相反的證明，那麽教育和政治配合這句話不過是歷史底紀實罷了。如果我們要這句話變成要求，變成主張，那便須再覓理由。

我們仔細觀察歷史底演變，教育雖從未曾脫離政治，而它所關聯底政治卻不是固定不易的，換言之，教育對於政治並不是從一而終。每逢一種政治鼎盛底時期，教育自然而然地和他吻

合，那時並不覺得教育和政治有甚麼脫節，因而也沒有彼此互相配合底要求。到了舊政治快要沒落，而另一種新政治要代興底時期，徵諸歷史，教育大抵傾於故步自封，而和舊政治還是伉儷尚篤，因而從新政治底立場說，便覺得它是脫節了，而要求它和自己配合，然而從反對方面說，也未嘗不可要求教育和舊政治離婚而慫恿它超越政治。例如十九世紀初期，歐洲民主革命剛告成底時候，要求教育脫離教會底羈絆，因而提出政教分離底口號。其實自中世以來，教育成爲教會底副業，正和那幾百年來封建政治相吻合。十九世紀政教分離底主張，只是要求教育和封建政治離婚而改適於民主政治罷了。由此觀之，教育和政治配合，或教育超越政治，這一類口號可以成爲新政治對舊政治爭風底話，同時也可以成爲舊政治對新政治吃醋底話，只看站在那一端底立場罷了。一邊在爭風，那一邊在喫醋，可不是「二五偶」麼！正所謂「爲人婦則惡其詈余，而爲吾婦則又欲其詈人也。」說到這裏，教育有點像農村底小孤孀，趙鄉紳底保護風化也罷，阿Q底單刀直入也罷，彼此都不是懷好意；她自己既不能守節，也不配談戀愛，只得任人擺佈，由這一手轉到那一手，貨如輪轉。嗚呼！教育！你眞可憐！

教育畢竟有沒有自己擇良而配底餘地呢？關於這一層，杜威卻說得不錯。他在名著民本主義與教育第六章這樣說：「……好像以社會精神灌輸青年底教育是要使青年追趕成年底品

性與所憑藉底事物。故步自封的社會，維持已有的風俗作為價值標準底社會，最用得着這種觀念。但是這種觀念不能用於進取的社會，進取的社會不要青年復演流行的習慣，要使他們養成更好的習慣，使得將來的成人社會比現在的進步。我們能有意利用教育，使青年從正路開始，由此排除顯著的社會惡習；我們可以利用教育，作為實現人類更好希望之工具。教育有這種功用，久已有人知道些了。但是我們還未眞能明徹了解教育實有改造社會底可能的效力，還未眞能明徹了解教育不但能發展兒童與青年，並能發展將來的社會。」在同書第七章底開頭，他又說：「……教育是隨着一羣生活底特性而不同。有一種社會不但有變化，並且有它的理想；要獲得能夠使它進步底變化。又有一種社會專以保存它自己底風俗為目的。這兩種社會所有的教育標準與方法，彼此尤為不同。」從這兩段話看來，我們可以曉得怎樣的社會需要怎樣的教育，教育和怎樣的政治配合便會變成怎樣，教育和政治雙方都是變化的。要是進步的社會纔需要進步的教育。我們若認定教育原應是使人們進步的，那末，便可說：只是進步的政治纔有權利要求教育和它配合；教育若不幸而錯配了故步自封的政治，便難免彩鳳隨鴉之歎，那時只好鄭重提出離婚要求，而另擇如意的政治郎君。那便是政治革命底時期，也就是教育革命底時期；這纔是教育和政治底正當結合，也就是教育和革命底關聯。我們若不認識革命底充足理由，而冒失地

大呼教育和政治配合，那末，教育從舊政權轉移到新政權，從趙鄉紳移交給阿Q，所謂教育和政治配合只等於舊時崛起草莽底皇帝要求勝朝底士大夫勉事新主罷了。「以暴易暴兮，烏知其非也！」

政治和教育都是社會機構底上層建築。任何種類底社會，必要用力量來鞏固它底機構。用法律的和警察的力量去拱衞它，便是政治正所謂「道之以政，齊之以刑。」用教訓的力量去鎔鑄它，便是教育正所謂「道之以德，齊之以禮。」以向來看不起儒生底劉邦，到他做了皇帝而經人點醒了「以馬上得之而不可以馬上治之」底時候，也曉得借重讀書人。杜威也曾引用 Talleyrand 底說話：「一個政府能藉銃鎗做許多事情，但卻不能坐在銃鎗上面。」可見無論那一種政治都要求教育和它配合。好比凡男子都想得好姑娘做他底夫人，儘管他自家是一個臭男子，癩蝦蟆，那末，問題不在教育和政治配合，而在教育該和那種政治結合；換一面說，那種政治纔配向教育求婚？杜威卻曾給教育提出一個選擇如意郎君底標準。在他底名著第七章論教育上的民本主義底觀念，他舉出兩個標準：(一)這種羣內分子有意識參與的利益有多少種類？(二)一羣與別種團體底相互作用，互相聯絡，至若何圓滿與自由底程度？由頭一個標準，他說「如在一個社會裏面，可得多數公共的價值，全體分子須有同等的授受機會。在這裏面須有許多種類的公

共參與底事業與經驗。」「有了種種公共參與底利益，纔能發生自由平等的交際；如缺乏這種自由平等的交際，理智的刺激作用就要失其均衡。我們若有多數種類底刺激，這就是我們遇許多新奇的事情：有了新奇的事情，就要喚起我們底思想。這就是激起我們底思考作用，或理智的刺激作用。如果人們的活動愈限於狹隘的範圍，（社會中嚴格界限底階級）則低下階級底動作，愈易成爲呆板的動作；而在物質上占優越位置底階級，其動作也因此愈易成爲無恆的雜亂無章的，暴烈的動作。」由第二個標準，他說：「任何人羣，只要有一羣自己的私利，因此使這羣與別羣隔離，彼此無相互的影響，因此他底目的只要保守已得的事物，不願有更廣的關係，藉求改造與進步，這種人羣，也有反社會底精神。各國彼此隔離孤立，各個家庭但知自顧家事，好像與更大的生活沒有關係；各校與家庭社會底利益隔離，貧富階級底區別，有知識的人與無知識的人底區別，凡此種種都表現反社會底精神。我們所要明白的要點是：隔離孤立底生活能使生活頑固，能使生活成爲形式的制度化，使人僅有限於本羣的，守舊的，與自私自利的理想。野蠻的種族把外人與仇敵一樣看待，也是有其原因，不是出於偶然的。這個原因就是：這種種族把他們底經驗與對於過去的風俗底拘守視爲一件事。在這種基礎之上，他們怕與別人交際，乃是完全合於邏輯底事情。爲甚麽呢？因爲一與別人接觸，也許要使風俗解體。這種接觸當然要引起改造。我們

要得敏捷的，廣闊的精神生活，須要擴充物質環境底接觸，這是很尋常的道理。但是我們容易忽略『社會底接觸』底地方，格外覺得應用這個原理有重要的意義。在人類歷史上，每一個開拓底新紀元，都與『使得從前隔閡民族與階級底距離縮短』相應。就是所謂戰爭底利益，也是由於民族底衝突，至少使得彼此不得不相接觸，由此偶然的使他們有所學習開拓他們底見識。到了現在，旅行和種種經濟的商業的傾向，都已經打破外部畛域，使種種民族與種種階級彼此有更密切的，更顯明的關係。但是這還不過物質空間底接近，我們還要藉此達到理智方面與感情方面底接近，這是我們還要努力做去底事情。」以上所描寫的，杜威認爲民本主義底理想就在那裏面。他說：「第一要點所含的意義，不但說我們應有更多數目更多種類的公共利益，並且彼此要認識他們是靠着這種公共利益作爲『社會制裁』底要素。第二點所含的意義，不但說種種社會須有更自由的相互影響，並要使得社會習慣因此變化。」杜威以爲這樣的社會機構是最富於教育意義的。所以他又說：「民本主義不僅是一種政府底形式；民本主義是一種聯合生活底形式，在這種生活裏面各人底經驗互相傳達，不是偏面的。在民本主義底社會裏面各個人都須有社會的興趣，每人都須把他自己底動作參照別人底動作，都須考慮別人底動作，因此使他自己底動作有意義，因此指導他自己底動作。」從這裏看，杜威認爲理想的社會生活底機構，

實含有最正確的，最豐富的教育作用在那裏，教育當然和政治配合，因為那裏底政治已經是教育化了。

杜威這番理論和納托爾普（Natorp）底教育哲學所謂「理想的社會底教育條件，同時就是理想的教育底社會條件」，雙方意義正相同。納氏從唯心論底觀點，說得更抽象，更玄妙；而杜威用實驗主義底筆法，說得比較具體，平易近人。然而杜威所標榜的民本主義底理想，是不是現代英國或美國底民主政治呢？——不，決不是！——杜威指摘非民本主義的社會，曾經這樣說：「專制政府所順應的活動，本是沒價值的、卑陋的活動，這種政府不過喚起受治者所有的恐怖本能。……專制政府專事喚起受治者患得患失底心事，其餘的能力都一概不動。其餘的能力就是受影響，也是失卻他們原來的功用。這種種能力就被利用着，也不過是供『得樂免苦』底利用，而不是為他們本身運用的。這就是說，在專制的國家裏面，很少公共利益；在這種社會裏面底分子，彼此並無自由的相互影響。刺激與反應都是偏面的。……有些勢力把一班人教成人，又要把其他的人教成奴隸。這兩方面的種種生活經驗，既無自由的交易，兩方的經驗都失卻他們底意義。把社會分成特別權利的階級與屈伏於他人的階級，便是要阻止社會的相通作用。優越階級因此所受的惡果，雖較少物質的性質，雖較為不顯，但是確也受了這種階級制度底貽害。他們底文化往

往是缺乏情感的；他們藝術成爲虛張眩耀的，矯揉造作的，他們底富有徒增他們底奢侈；他們底知識過於特別；他們底舉止態度都不近人情，可取人厭惡。」這一段話表面上雖然是指摘專制政治，然而又何嘗不適用於資本主義的民主政呢？治應付恐慌，資本家要設法不斷本仍可賺利，而工人要設法避免失業，如何取得麵包；雙方這樣的反應，這樣的經驗，教他們怎樣能「自由交易」，又那能不是「偏面的」呢？資本家對付工人，乃至於對付自由職業者，那能不喚起他們底恐怖本能，患得患失底心事呢？在資本主義底社會裏討生活底人們，他們底種種能力那能不都供「得樂免苦」底利用呢？我們中國底讀書君子向來工於取巧，迎合，規避，那就是幾千年來政治底產物，也就是教育底效果。而這回世界大戰裏露出來的英美人底缺點，也不見得比我們中國人勝了好多。杜威這番話明明是指桑罵槐的，煞費了他一番苦心。在這樣的政治條件之下，教育事實也不免和它配合，只是「沾汚了小姐清白」罷了！杜威在說明第二點標準裏面底反面話，好多是指摘帝國主義的。我們旣曉得帝國主義是資本主義底最後階段，便也可知道帝國主義底國際關係，帝國主義者對殖民地和弱小民族底關係，必然是「各國彼此隔離孤立」，「依有限於本發的，守舊的，與自私自利的理想，」「把外人與仇敵一樣看待。」這回世界大戰，都把事實給我們一宗一宗證明了。

理想的社會怎樣能夠促成？換句話說，教育怎樣能夠得到如意的政治郎君？據我看唯一的月下老人便是革命。舊政治沒落，教育化底新政治代興，舊社會轉變爲教育化底新社會，那時教育便可發揮它所應有的功能。而杜威卻不這樣說。他底名著底第七章裏面，描寫理想的社會生活，教育底政治條件（他叫做民本主義的理想）可以說是大致不差；然而說到末了一段，就不免叫人有龍頭蛇尾之感。他說：「教育的制度，是否一方面儘由國家指揮，一方面由教育底「社會的目的」仍可不因此受限制，不因此受阻礙，不因此腐敗？要解決這個問題，當從對內對外兩方面着想。在對內方面，我們要抵抗經濟狀況所釀成的傾向；這種傾向把社會分成階級，其中有一部分人不過做別人達到更高文化底工具。在對外方面，我們要調和兩件事：一是對於國家底忠誠與愛國心；一是竭力促進維繫人類公共目的底事物，不以國家底政治分畛域。這對內與對外底兩方面，都不是消極的方法所能辦到。僅留意不使教育被人利用爲工具，不被一階級利用，使更易於剝奪別的階級，這還不夠。」這段話眞是辭嚴義正，再明白點說，便是要剷除階級間底榨取，要消滅國際底侵略，都「不是消極的方法所能辦到」的。然而杜威先生提出來的方法是怎樣呢？他接着說：「學校方面須有種種設備，有更大的設備其範圍與效率，在事實上減輕經濟不平等的影響，使一國的人民都有同等機會，獲得同等能力，發展他們將來底事業，要達到這個

目的，不但學校裏須有適當的管理設備，不但家庭方面須有補助青年教育的機會，而且要改良傳統的關於文化底理想，要改良傳統的教材，要改良傳統的教學與訓育方法，使青年必得相當的能力，能自理他們自己的與社會的事業底時候爲止。這種理想底實行，也好像須在很遠的將來，但是非使這個理想漸漸的更有勢力於我們底公共教育制度，那末民本主義的教育理想，乃是一種可笑而又可悲的幻想。」哈哈！杜威先生如果想從學校改良管理設備，改良教學法和訓育法，而達到打破社會經濟的不平等，他底民本主義的教育理想便不免成爲「一種可笑而又可悲的幻想」了！關於帝國主義的國際關係，他又說：「我們如果不過指示戰爭底可畏、不過避免惹起國際嫉妬與仇恨底一切事情，還是不够。我們必須不以地理的界限分畛域去促進世界人民共同從事於協作的人類事業與結果。所謂國家底主權，與更圓滿的，更自由的，更有效的，全體人類的聯合與交際，比較一下，實居於次要的地位，實僅含局部的性質；這個觀念須浸潤於人類底心裏，成爲有效的心理傾向。」杜威難道想用「觀念」去改造世界麼？這個觀念怎能「浸潤於人類底心裏」呢？難道改良教學法和訓育法便行了麼？如果那樣，我們儘可在課室裏打倒帝國主義了！好一個大思想家杜威，爲甚麼忽然如此酸腐？這原因就在美國底國情。他們要維持成熟的資本主義的社會，只許講求一點一滴的改良，而諱言革命，因此，杜威那一枝如椽的大筆

寫到這裏也就不得不歪曲了。現在資本主義的社會，於對內的和對外的各種矛盾，都尖銳不堪，只有革命纔可解放桎梏；其實杜威也未嘗不看到這裏，卻「有詩爲證」

「在教育方面，關於社會目的底意義，所以有這種錯亂紛歧，令人莫知所從底現象，實與現有的人類交際底情形相應。在一方面，科學，商業與藝術，都是超越國界的。這種東西底性質與方法，大半都是國際所共有的，不是一國所得而私的。關於這種事業，散處各國的人民，都互相倚賴，彼此合作的。但是在這個同一時候，政治上對於國家主權底注重，又以今日爲最甚。各國都處於互相猜忌互相備戰底狀態。各國都以爲對於自己底利益是最高的裁判人；以爲各國當然有絕對關於自己利益。如有人對於這種事情發生疑問，就算是對於國家主權底概念本身底發生疑問；而這種概念世人卻以爲是政治實施與政治學底基礎。這樣看來，一方面有範圍更廣的，聯合的，互相協助的社會生活；一方面有範圍較狹的，排外的，因此含有敵抗性質的事業與目的。因爲有了這兩方面底矛盾，（因確是矛盾，無稍輕的說法）我們在教育理論上，說「教育有社會的作用，」說「能否合於社會精神是度量教育底標準，」這個地方所用的「社會的」意義，須有更明確的解釋。」

「現在在法律上底奴隸制度雖然已經消滅，這種情形仍然是有的。如一個人所做的事，雖

是有益於社會的，但是做這件事的人並不了解這層意義，他對於這件事並無個人底興趣，這種人雖非奴隸，其實就是奴隸了。現在有許多人談論科學的工廠管理法，把科學的作用限於獲得肌肉的運動技能，使機械的工作更有效率，這實在是一種偏狹的見解。其實利用科學的主要機會，是要用來發見人與他底工作底關係，（這種關係也包括這個人與他同事底關係）懂了這種關係，就能使他對於這種工作有理智的興趣。我們要增加生產底效率，雖需要分工制度但是除非使得工人懂得他們所作的工作裏面所含的專藝的理智的與社會的種種關係，並使得他們因為懂得這種關係而發生的動機，纔肯這樣工作，那末這種分工制度，徒把工作變為機械的呆板行為。有許多人把事業的效率與科學的管理法，視為僅屬機械的外部的事情這種趨勢足證手握工業治權的人底思想（即供給工業目的底人）僅受了偏面的刺激。因為這種缺乏周到的，平衡的，社會的興趣，所以他們得不到充足的刺激，使他們注意工業上人生底要素與關係，他們底智慧，僅限於規畫生產與售貨。在這種狹隘的範圍裏面，他們自然也能發展一種精銳的智慧；但是他們沒有顧到工業上主要的社會的要素，終是漫不經心，並且敗壞感情的生活。」

我們讀這兩段文章，可見杜威對於現今資本主義的社會底病症，也算診斷得很清楚；他只是不能處方罷了。他底錯誤就在於只想使教育的社會「這個理想漸漸的更有勢力，」他想憑

敷衍齊治盲腸炎底重症。他既然看出現今生產事業和其他許多事業底社會化與私有獨占底社會關係底矛盾這個大病根，而不敢闡發革命底效用，甚至不肯想到革命，這就是受了美國底社會意識所限制。其實杜威所懷抱的理想，卻已在經過了革命底蘇聯一宗一宗的給實現出來了。蘇聯各工廠農場在流行的社會主義的競賽；工人農民隨時向高級設計會議貢獻新意見；可不就是杜威所描寫的「工人懂得他們所作的工作裏面所含的專藝的，理智的，與社會的種種關係，」「有理智的興趣，」「而發生動機」麼？去年希特勒蹂躪了白俄羅斯，蹂躪了烏克蘭，而當地的民衆始終對蘇聯忠誠不貳；和這回東亞及印度底弱小民族對英美底態度，可不是一幅極清楚的對照着看麼？這並不是斯太林有什麼特別高明的政治手腕，神秘的教育方法，乃是因爲蘇聯底社會機構與別國不同。英人克羅守(J. G. Crowther)著蘇聯科學，其中第二章有下面一段話：

「蘇維埃社會哲學對於科學在社會組織中底功能，抱有一種特殊的概觀，而與西歐各國底社會哲學之所執者完全不同。在西歐各國之中，科學並未被認爲社會組織底一個必要部分。他們底政治家與政府底行政人員咸不以科學的訓練爲其必需的修養與就業的準備。試以英國爲例，此種態度即很顯明地表現於它底牛津大學底訓練未來的政治家與行政大員底教育

制度之中。……這一種訓練使學生熟習過去的政治領袖與行政大員所用以處理各項事務的方法與技術。由之他即習知與一羣握有權力的人接近而於他們之中占一席地。及一般力能使他左右這一羣人底技術底重要。他更習知談話須出於某種的形式而後始能使他於政府或各種委員會中得成爲一個有勢力與威望底人。同時他又學到各種演說術。這一種偏重口頭底表達能力底教育在過去中固曾著有成效。……在過去中，操縱他人底方略爲主持政事底準備底一個主要部分。若社會組織底機構中底改變均由來極緩。故在左右這些改變底趨向底政治家乃並不覺察有具足特殊的知識以透徹知道它們底性質底必要。……西歐文化底最明顯底特點爲科學與工藝技術底發達，但這個特點底發展對於西歐底爲政技術底概觀只有極小的影響而未能在其中造成任何根本底改變。那些演生於工藝技術底時代以前底希臘觀念底勢力至今尚遠較伽里與以來科學觀念底勢力爲鉅。要而言之，西歐各國底執政者在理論上並不以科學與工藝技術爲社會組織底一個必要部分。他們在理論上是很可以假想社會生活卽沒有這些東西也是能够得其滿足的。……他們初不目之爲能力底源泉，充其力足以改變政治問題底性質及增加政治計畫底重要性。……西歐底社會哲學植根於工藝技術尚未發達底時代中。至於蘇聯底社會哲學卽辯證法的唯物論，則以現代的物理的與生物的研究與發見爲基礎。自

然科學爲馬克斯的哲學體系底一個必要的有機部分。準此，一種依照他底哲學中底原理以建成底社會制度自亦須建築於科學與工藝之上；舍此之外，科學化底思想方式又必須透過其執政者底理智活動以爲其間架。西歐底文化與蘇聯底文化底最大差別處在前者底執政者可以忽略科學的與技術的問題而完全行無所事，而後者底執政者則以此類問題底忽略爲絕不可寬恕的荒謬事。」

蘇聯底國家設計委員會是一個規模極大的機關，召集無數的科學專家在研究，權威超出於其他的政府機關之上，以指揮全國底行政。而西歐各國底政治卻受科學底影響很少，他們的政治家底訓練也只學習口頭吹牛，而忽視科學。美國底科學管理法也「僅限於獲得肌肉的運動技能，使機械的工作更有效率。」這個原因當然在社會機構。「政是大衆底事，治是管理。」這句遺教實含有深意。英美底政治畢竟未成爲大衆底事，也未曾由大衆來管理，所以他們底政治家只講究操縱術、吹牛術能了。在那種政治條件之下，教育只能教青年學習互相操縱，拍馬吹牛。我們底教育如果有擇配底自由，也願意和這樣的政治來配合麼？

刊於教育新時代三卷十二期